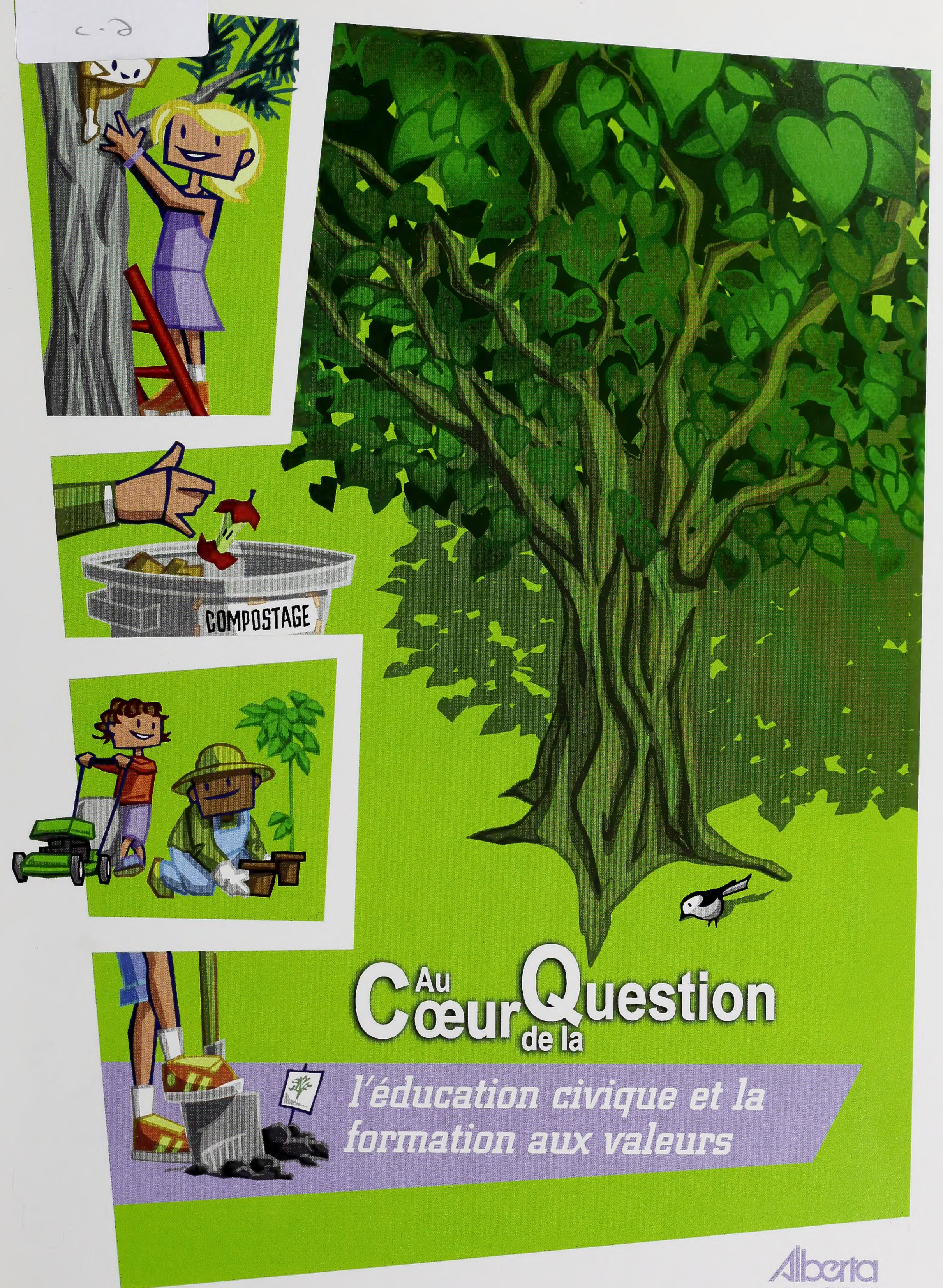

COMPOSTAGE
Au Cœur de la Question
l'éducation civique et la formation aux valeurs

Au cœur de la question : l'éducation civique et la formation aux valeurs

Guide d'enseignement M-12

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.
Au cœur de la question : l'éducation civique et la formation aux valeurs – Guide d'enseignement M-12

Version anglaise : The heart of the matter: Character and citizenship education in Alberta schools.

ISBN 0-7785-4280-7

1. Éducation morale - - Alberta 2. Caractère. 3. Éducation civique - - Alberta.
4. Personnalité - - Développement. 5. Programme d'études - - Alberta.
I. Titre. II. Titre : L'éducation civique et la formation aux valeurs - Guide d'enseignement M-12.

LC312.A333 2005 370.114

Remarque.– *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Plusieurs sites Web sont présentés dans ce guide. Ils le sont à titre de suggestion de sources potentielles d'idées en matière d'enseignement et d'apprentissage. La responsabilité d'évaluer ces sites revient à l'usager.

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108[e] Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : (780) 427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000.
Téléc. : (780) 422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Élèves	
Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	



Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : www.education.gov.ab.ca/french/

Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site www.lrc.education.gov.ab.ca/ ou par téléphone au (780) 427-5775.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes et tous les groupes qui ont contribué à la conception du présent document, notamment les conseils scolaires qui ont présenté des mémoires à la Commission sur l'apprentissage sur l'importance de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans les écoles de l'Alberta.

Les groupes et conseils scolaires qui ont participé à l'évaluation du présent document sont :
Alberta Home and School Councils' Association
Aurora School Ltd.
Autorité régionale francophone du Centre-Nord N° 2
Battle River Regional Division No. 31
Black Gold Regional Division No. 18
Canadian Rockies Regional Division No. 12
Christ the Redeemer Catholic Schools Regional Division No. 3
Edmonton Public Schools
Edmonton Regional Learning Consortium
Elk Island Catholic Separate Regional Division No. 41
Elk Island Public Schools Regional Division No. 14
Foothills School Division No. 38
Golden Hills School Division No. 75
Grasslands School Division No. 6
Greater St. Albert Catholic Regional Division No. 29
Hope Foundation, University of Alberta
Lakeland Roman Catholic School District No. 150
Northern Gateway School Division No. 10
Parkland School Division No. 70
Pembina Hills Regional School Division No. 7
Red Deer School District No. 104
St. Albert Protestant Separate School District No. 6
Sturgeon School Division No. 24

Comité consultatif

Alberta Home and School Councils' Association	Heidi Schreiner
Alberta School Boards Association	Gerald Kujala Suzanne Lundrigan
Alberta Teachers' Association	J.-C. Couture
Association of Independent Schools and Colleges in Alberta	Andy Jackson
Autorité régionale francophone du Centre-Nord N° 2	Denise Moulun-Pasek
Battle River Regional Division No. 31	Gerry Lawrence
Calgary R. C. S. S. D. No. 1	Patricia Makowski
Calgary School District No. 19	Kay Haslett
College of Alberta School Superintendents	Michelle Dick Bernadette Provost
Edmonton Public Schools	Sandy Forster
Elk Island Public Schools Regional Division No. 14	Rita Spain
The Society for Safe and Caring Schools and Communities	Vicki Mather
University of Alberta	George Richardson



Équipe de conception et de rédaction

Services d'élaboration des ressources, Edmonton Public Schools

Edgar Schmidt
Joanne Neal
Barb Milne
Sandra Gluth
Janet Thomas
Nancy Armstrong
Dana Antayà-Moore

InPraxis Group Inc.

Patricia Shields
Douglas Ramsey

Collaborateurs de rédaction

Crystal John
Linda Ellefson
Michelle De Abreu

Nous remercions également : Prevention of Family Violence and Bullying Cross-Ministry Committee.

Graphisme

Mitchkraft — Michel Fortier

Personnel d'Alberta Education

Learning and Teaching Resources Branch

Directeur	Raja Panwar
Directeur adjoint	Greg Bishop
Administratrice du projet	Catherine Walker
Réviseure	Rebecca Pound
Traitement de texte (édition anglaise)	Dianne Moyer
Droits d'auteur	Sandra Mukai

Équipe interdirectionnelle

Alberta Children and Youth Initiative	Paula Coombs
Direction de l'éducation française	René Langevin
	Yannick Dufour
Curriculum Branch	Shirley Douglas
Learner Assessment Branch	Renate Taylor Majeau
Special Programs Branch	Gail Sarkany-Coles
Aboriginal Services Branch	Doris Gladue
Field Services	Colleen McClure
	Sandra Woitas

Direction de l'éducation française

Directrice	Debby Johnston
Directrice adjointe	Nicole Lamarre
Administrateur du projet	Yannick Dufour
Réviseure	Marie-José Knutton
Traitement de texte (édition française)	Céline Nadon

Nous remercions également : Lorraine Stewart et Wally Diefenthaler.

Table des matières



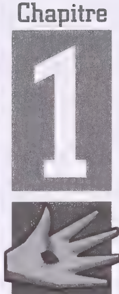




[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]



Chapitre



Éducation civique et formation aux valeurs dans les écoles de l'Alberta

Il est presque impossible de séparer l'enseignement des valeurs de l'éducation comme telle, car il fait partie de l'éducation, que les gens soient prêts à l'admettre ou non. La question [...] est de savoir de quelle façon l'éducateur peut influencer efficacement le développement moral de ses élèves pour que les résultats soient positifs. [Traduction]

– Williams, 2000, p. 34

La responsabilité principale relative à l'éducation civique et à la formation aux valeurs revient aux parents et aux familles, mais les écoles jouent un rôle de soutien essentiel. Qu'elles en soient conscientes ou pas, les écoles participent à l'enseignement des mœurs et des valeurs sociétales et culturelles ainsi qu'au façonnement des idées des élèves sur ce qui définit un bon comportement. Les écoles aident les élèves à acquérir le sens de la responsabilité civique, des attitudes saines envers eux-mêmes et les autres et un engagement envers l'apprentissage continu.

Bien souvent, nous pensons que l'apprentissage est uniquement constitué de compétences et de connaissances scolaires, mais les valeurs et le civisme sont le fondement de l'apprentissage. Pour cette raison, le document *Guide de l'éducation* de l'Alberta souligne les compétences, les connaissances et les attitudes-clés qui caractérisent l'esprit civique et la formation aux valeurs que les écoles sont censées enseigner et modeler pour les enfants. On y trouve aussi les compétences et les attitudes nécessaires aux élèves pour poursuivre l'apprentissage tout au long de leur vie, ainsi qu'une connaissance des droits et des responsabilités civiques.[1]

De plus, on s'attend à ce que les élèves qui terminent le niveau secondaire :

- respectent la diversité culturelle et les valeurs communes du Canada;
- fassent preuve de qualités souhaitables comme le respect, la responsabilité, l'équité, l'honnêteté, la compassion, la loyauté et l'engagement à l'égard des idéaux démocratiques.[2]

Une façon d'atteindre ces objectifs est par l'intermédiaire de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Ce concept est un effort délibéré pour cultiver la civilité, les comportements éthiques, les capacités d'autogestion et les qualités personnelles que notre société valorise chez ses diplômés, les membres de la collectivité et les employés. Elle représente un consensus sur certaines qualités ou valeurs de base telles que le respect, la responsabilité, l'équité, l'empathie et la discipline per-

sonnelle qui transcendent les barrières socioéconomiques et culturelles. L'éducation civique et la formation aux valeurs cultivent ces qualités de manière explicite, intentionnelle, concentrée et systématique en les favorisant, en les modelant, en les enseignant, en les encourageant, en les célébrant et en les pratiquant consciemment dans la vie de tous les jours.

L'éducation civique et la formation aux valeurs est un concept inclusif ayant trait à tous les aspects liés à la manière dont les communautés scolaires peuvent encourager le développement moral positif des élèves, du personnel et d'autres intervenants du monde scolaire. Elle est étroitement liée à toutes les activités scolaires de l'élève et s'intègre au programme d'études, aux principes directeurs régissant la discipline et aux activités périscolaires ou parascolaires.

Toutes les écoles font en quelque sorte une éducation civique et une formation aux valeurs, bien que ces efforts ne portent pas explicitement l'étiquette d'initiatives civiques et morales. Par exemple, des programmes complets comme ceux de la *Society for Safe and Caring Schools and Communities*, du *Lions-Quest* et du programme *Effective Behaviour Supports* qui sont toutes des formes d'éducation civique et de formation aux valeurs.

Pour obtenir un aperçu des approches types qui favorisent l'éducation civique et la formation aux valeurs, se reporter à l'annexe A.

Ces approches s'inspirent des recherches suivantes :

- Relations de sollicitude (Noddings)
- « *Center for the 4th and 5th Rs* » (Lickona)
- Cercles de courage (Reconquérir les jeunes qui sont à risque – Brendtro, Brokenleg et Van Bockern)
- Communauté bienveillante (Fondation Kennedy)
- Approche globale de la santé en milieu scolaire
- Atouts favorables au développement (Search Institute)
- Appuis aux comportements prosociaux
- Intelligence émotionnelle (Goleman)
- Habitudes mentales (Costa)
- Recherche sur l'espoir (Hope Foundation)
- Lions-Quest Canada/S'épanouir!
- Intelligence morale (Borba)
- Communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et coll.)
- Recherche sur la résilience
- Initiative pour des écoles bienveillantes et sécuritaires
- Répartition par niveau de compétences : nouvelles stratégies et perspectives en faveur de l'enseignement prosocial (Goldstein et McGinnis)
- Projet portant sur les vertus (Popov, Popov et Kavelin)
- Tu peux le faire! (Bernard)

Pourquoi avons-nous besoin de l'éducation civique et de la formation aux valeurs?

Un nombre croissant de recherches en milieu scolaire suggèrent que l'éducation civique et la formation aux valeurs apportent des avantages importants aux élèves, à la culture scolaire et à la communauté dans son ensemble. Le potentiel de l'éducation civique et de la formation aux valeurs, ainsi que les objectifs-clés qu'elles favorisent, comprennent :

- un climat de respect pour soi-même et les autres;
- les qualités d'un civisme appliqué;
- un meilleur rendement scolaire;
- des relations interpersonnelles améliorées;
- une meilleure autodiscipline;
- moins de problèmes de comportement;
- un accent continu sur les écoles sécuritaires;
- une culture scolaire positive;
- de meilleures compétences d'employabilité.

Aujourd'hui, les salles de classe représentent un microcosme de la richesse et de la diversité qui caractérisent notre société. Les écoles de l'Alberta sont des milieux dynamiques qui mettent l'accent sur des normes élevées, le respect et la sécurité, mais nous ne devons pas considérer cela comme acquis. En insistant continuellement sur les qualités morales positives, cela peut aider à créer des classes où les élèves sont prêts à apprendre et où les enseignants peuvent enseigner.

En même temps, l'éducation des élèves contribue non seulement à leur épanouissement et à leurs aptitudes sur le plan personnel, mais également à notre capacité à réaliser un potentiel social et économique en tant que province et en tant que peuple. L'éducation civique et la formation aux valeurs contribuent au développement de membres de la communauté consciencieux et de citoyens responsables.

Dans les programmes d'études des écoles confessionnelles, l'éducation civique et la formation aux valeurs sont une synthèse de la religion et de la culture et sont souvent fondées sur des valeurs de l'Évangile.

Une éducation civique et une formation aux valeurs efficaces fournissent aux communautés scolaires une compréhension et un cadre pour la pratique quotidienne des valeurs fondamentales qui donneront activement forme à la future société.

Objet de cette ressource

Le présent document est fondé sur le travail et l'effort de plusieurs partenaires à l'éducation, y compris : Society for Safe and Caring Schools and Communities, Alberta School Boards Association, Alberta Teachers' Association et College of Alberta School Superintendents. Il s'agit également d'une réponse à la recommandation n° 5 de la Commission sur l'apprentissage de l'Alberta (2003) portant

sur l'atteinte de valeurs et de résultats clairs. Le rapport stipule que « les écoles, les parents et les membres de la communauté jouent un rôle important dans le façonnement et le renforcement des valeurs essentielles, ainsi que dans la préparation des élèves pour qu'ils soient des citoyens productifs et contributeurs. » (p. 51)

Il fournit aux écoles et aux conseils scolaires un exemple de cadre et de stratégies pour le développement et le soutien d'une culture morale et civique. Le cadre encourage chaque école à évaluer et à mettre en place des plans d'action pour améliorer sa culture. Il étudie également la manière dont l'éducation civique et la formation aux valeurs peuvent être prises en charge par les administrateurs, le personnel scolaire, les parents, les élèves, les conseils scolaires et la communauté en général. Il favorise des écoles bienveillantes et sécuritaires. Le présent document peut être particulièrement utile aux équipes d'animation qui travaillent de concert pour faire de l'esprit civique et de la formation aux valeurs une partie intégrante de la culture scolaire.

Compréhension de la formation aux valeurs

Au cours des dernières années, on s'intéresse de plus en plus à la nécessité d'offrir des cours sur la formation aux valeurs. Toutefois, il existe également un débat grandissant sur ce qu'est la formation aux valeurs et la façon dont elle devrait être présentée dans les programmes scolaires. Les détracteurs de ces cours soutiennent que les écoles ou les enseignants ne doivent pas imposer de valeurs aux élèves. Ils remettent en cause l'idée qui prétend que le simple fait de connaître ce qu'est un bon comportement en garantit sa pratique.

Bon nombre de théoriciens, d'éducateurs et de membres de la collectivité s'entendent maintenant sur la nécessité d'enseigner l'éducation civique et la formation aux valeurs. Certains laissent entendre que les écoles et les enseignants influencent toujours le caractère moral des élèves, qu'ils enseignent explicitement des valeurs ou non. Le débat concernant le bien-fondé et l'efficacité des diverses approches se poursuit.

Il est important que les connaissances, les aptitudes, les attitudes et les valeurs que les élèves doivent apprendre guident les décisions qui sont prises concernant les initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs. Quelles connaissances devrait-on enseigner? Quelles aptitudes devrait-on développer? Quelles perspectives devrait-on envisager? Quelles valeurs devrait-on défendre? En d'autres termes, que signifie avoir une « bonne moralité »?

Conceptions de la moralité

Avoir une bonne moralité consiste à savoir ce qui est bien, à le désirer et à le faire...
– Lickona, 1991, p. 51

Une grande partie du débat, à savoir si l'on doit ou non enseigner la morale et de quelle façon on doit le faire, est liée à ce que le terme « moralité » signifie. La moralité peut renvoyer :

- à des traits de personnalité ou à des vertus, comme la responsabilité et le respect des autres;
- à des sentiments, telles la culpabilité ou la sympathie;
- à des aptitudes sociales comme la gestion des conflits ou la communication efficace;
- à des comportements, tels que le partage ou l'aide, ou à des connaissances, telles que la croyance en l'égalité ou les stratégies de résolution de problèmes.

Thomas Lickona nous donne une définition pratique de la moralité. Il la décrit comme une « disposition intérieure fiable qui permet de répondre aux situations d'une manière morale. La moralité ainsi conçue se divise en trois parties interdépendantes : la connaissance morale, le sentiment moral et le comportement moral » (1991, p. 51).

L'une des questions les plus débattues à l'heure actuelle dans la formation aux valeurs est de savoir s'il existe des valeurs ou des vertus universelles qui sont à l'origine d'une bonne moralité. Au cours des dernières décennies, bon nombre d'enseignants et d'écoles ne voulaient pas enseigner la formation aux valeurs, car, selon eux, les valeurs sont toujours contextuelles et ne peuvent être enseignées comme étant absolues. Bien que certaines personnes partagent encore cette opinion, d'autres soutiennent qu'il y a effectivement des valeurs qui sont universelles en ce sens que la plupart des gens dans les principales cultures mondiales conviendraient que les valeurs sont importantes pour avoir une société positive et qui fonctionne. Les écoles ou les conseils scolaires doivent déterminer leur propre échelle de valeurs essentielles et s'entendre sur celle-ci.

Selon le point de vue confessionnel, la moralité nous donne la stabilité et nous permet d'embrasser la vie et d'agir de manière correcte. La moralité repose sur la vertu. La formation aux valeurs donne aux élèves des balises morales qui leur permettent de prendre les bonnes décisions et d'agir moralement.

Compréhension de l'éducation civique

À l'instar de la formation aux valeurs, notre conception de l'éducation civique a changé à mesure que s'est élargie notre compréhension du civisme. Dans une conception traditionnelle de l'éducation civique, l'objet consistait à produire des citoyens loyaux et obéissants. À mesure que notre compréhension du civisme s'est élargie en vue d'aborder les problèmes associés à sa promulgation, à savoir les droits de la personne, le langage, le nationalisme, la mondialisation, l'égalité, le multiculturalisme et le pluralisme, l'éducation civique s'est davantage concentrée sur le concept d'inclusion et de respect de la diversité, ainsi que sur l'insertion de l'égalité et de la lutte contre le racisme dans les programmes scolaires. Plus récemment, l'éducation civique a commencé à reconnaître explicitement le rôle de l'acquisition de compétences et de l'élaboration de processus. Des stratégies, telles que les enquêtes, les examens de la documentation et les études de cas, contribuent à développer les habiletés cognitives et l'esprit critique associés au civisme actif et participatif.[3]

Conceptions de la citoyenneté

La plupart des experts s'entendent sur le fait que le civisme requiert un certain nombre de compétences, de croyances et d'actions interdépendantes. Osborne relève cinq éléments qui composent la citoyenneté et qui influent sur les résultats généralement présentés dans le programme scolaire. Ces éléments sont décrits dans le tableau ci-après.[4]

Éléments de la citoyenneté

Conscience ou identité nationale	Connaissance de la politique	Respect des droits et des devoirs	Valeurs	Compétences intellectuelles générales
• Sentiment d'identité à titre de citoyen national • Prise de conscience de la multiplicité des identités au point de vue régional, culturel, ethnique, religieux, de la classe sociale et du sexe • Sentiment de citoyenneté mondiale ou internationale	• Connaissance des institutions politiques, juridiques et sociales de son propre pays • Compréhension des problèmes politiques et sociaux importants • Compétences et connaissances nécessaires à une participation politique efficace	• Compréhension des droits et des devoirs fondamentaux qui se rattachent à la citoyenneté et y croire • Compréhension de la façon de traiter les conflits et, si possible, de les régler	• Compréhension des valeurs sociétales • Connaissances et compétences pour traiter des valeurs conflictuelles de manière acceptable	• Capacité de lire et d'écrire et compétences intellectuelles

Selon Osborne, la citoyenneté mondiale fait partie de l'identité nationale, où les élèves finissent par se percevoir comme des membres d'une communauté internationale et apprennent à équilibrer les revendications d'une nation par rapport à celles qui transcendent les frontières nationales.[5]

Westheimer définit trois catégories de citoyenneté qui se trouvent le long d'un continuum, depuis une action axée sur la personne, aux décisions motivées par une reconnaissance des questions et des problèmes de la société en général.[6]

	Citoyen responsable	Citoyen engagé	Citoyen défenseur de la justice
Exemples	• Agit de manière responsable dans la collectivité. • Travaille et paie ses impôts. • Obéit aux lois. • Ramasse les ordures, recycle et donne son sang. • Aide les personnes démunies et donne un coup de main en situation de crise. • Consacre son temps, son argent ou les deux à de bonnes causes.	• Reconnaît l'importance de la participation. • Déploie des efforts collectifs pour s'occuper des personnes démunies, promouvoir le développement économique ou nettoyer l'environnement. • Participe activement aux affaires civiques et à la vie sociale de la collectivité à l'échelle locale, provinciale et nationale.	• Évalue d'un œil critique les structures sociales, politiques et économiques. • Examine des stratégies dans le but de changer la façon d'aborder les causes profondes des problèmes. • Connaît les mouvements sociaux et les moyens de produire des changements systémiques. • Recherche les domaines où se commettent des injustices et s'attaque à ces derniers.

Relation entre l'éducation civique et la formation aux valeurs

Traditionnellement, l'éducation civique dans les écoles albertaines a toujours été liée, d'une façon ou d'une autre, à la morale.[7] « Le rapport entre l'éducation civique et la formation aux valeurs en est un de perspective et de portée. L'éducation civique reconnaît la nécessité d'attributs et de vertus, comme le respect, la responsabilité, l'équité, l'honnêteté, la bienveillance, la loyauté et l'engagement à l'égard des idéaux démocratiques. La formation aux valeurs reconnaît que l'engagement et la responsabilité à l'endroit de la collectivité et d'une société démocratique font partie de ce qui constitue une « bonne moralité ». Toutefois, alors que l'éducation civique s'est toujours plus intéressée à la participation des personnes à leurs collectivités, à l'échelle nationale et internationale, la formation aux valeurs s'est davantage centrée sur le développement des personnes ». Cette relation est un processus continu, comme l'illustre le schéma ci-après.

Relation entre l'éducation civique et la formation aux valeurs

Formation aux valeurs				Éducation civique
Personne		Collectivités		Société
• Développement moral • Apprentissage social et affectif • Valeurs et vertus	• Aptitudes sociales • Résolution de conflits	• Collectivités bienveillantes et sécuritaires • Relations bienveillantes • Collectivités morales	• Problèmes sociaux, tels que la violence, le racisme et l'abus de drogues	• Connaissances politiques et participation à la vie politique, droits de la personne

Comme l'éducation civique a retenu davantage l'attention des éducateurs et du public, le lien entre l'éducation civique et la formation aux valeurs est devenu plus explicite et plus contesté. Élargir la compréhension de la nature complexe et à facettes multiples de la citoyenneté a des répercussions sur la façon dont nous définissons et prenons des décisions pédagogiques concernant la formation aux valeurs dans les écoles. Jusqu'à quel point la citoyenneté doit-elle être considérée comme une valeur qui doit être développée au même titre que des valeurs telles l'honnêteté et l'équité? La formation aux valeurs a-t-elle pour fonction d'inculquer l'esprit civique, ce qui implique que les valeurs sont le fondement de tout programme de citoyenneté?

Bien que les valeurs établies dans de nombreuses ressources traitant de formation aux valeurs puissent être considérées essentielles au bien-être des personnes et de la société, elles ne représentent pas des traits distinctifs ou exclusifs de la citoyenneté dans une démocratie.

Étant donné que l'éducation civique est aux prises avec des méthodes d'enseignement qui doivent respecter la multiplicité des identités et des affiliations d'une personne, et que la formation aux valeurs reconnaît l'importance des interactions et des affiliations d'une personne dans les collectivités et la société, la distinction entre l'éducation civique et la formation aux valeurs s'estompe davantage. On reconnaît de plus en plus que l'éducation civique et la formation aux valeurs doit

aller au-delà de l'importance accordée aux traits moraux et aux attributs et examiner la façon d'encourager l'esprit critique, la prise de décision et la participation à son propre apprentissage ainsi qu'à celui de la société. L'accent est davantage mis sur le développement moral et civique dans un contexte où les écoles constituent des collectivités d'apprentissage. Bien que la recherche empirique sur les écoles en tant que collectivités soit encore assez limitée, les résultats semblent indiquer qu'il existe une vaste gamme d'avantages pour les élèves et les enseignants qui voient leurs écoles dans cette optique.[8]

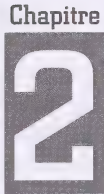
L'organisme *What Works Clearinghouse* se livre actuellement à une évaluation systématique des preuves concernant les avantages apportés par les interventions globales en formation aux valeurs dans toute l'école. Pour obtenir de plus amples renseignements, visitez son site Web à l'adresse <www.w-w-c.org/comingnext/character.html>.

Notes en fin de chapitre

1. Alberta Education, 2004, p. iii.
2. Ibid, p. 2.
3. Shields et Ramsey, 1998.
4. Adapté de la source : Kenneth Osborne et coll., *Citizenship Education: An Introduction to Citizenship Education*, The Centre for Canadian Studies at Mount Allison University, 1999, www.mta.ca/faculty/arts/canadian_studies/english/about/multimedia/citizenship/page_01.html (consulté le 1er décembre 2001), p. 1 et 2. Matériel préparé par *About Canada Project* au Centre for Canadian Studies, Mount Allison. Reproduit avec autorisation.
5. Ibid.
6. Adapté de la source : Joel Westheimer, « Citizenship Education for a Democratic Society », *Teach Magazine* (mars-avril 2003), p. 18-19. Reproduit avec autorisation.
7. von Heyking, 1998.
8. Roberts, Hom et Battistich, 1995.



Chapitre





Cadre pour l'éducation civique et la formation aux valeurs

La question n'est pas de savoir si l'on doit enseigner la formation aux valeurs, mais plutôt avec quel degré de conscience et avec quelles méthodes. [Traduction]

– Howard, Berkowitz et Schaeffer, 2004, p. 210

Une question essentielle doit se poser avant la mise en œuvre d'une quelconque initiative morale et civique. « Comment pouvons-nous garantir que cette initiative reflète un engagement envers l'amélioration de la culture scolaire et communautaire? » Les étapes importantes pour lancer l'éducation civique et la formation aux valeurs dans le conseil scolaire ou dans l'école sont d'établir le motif, d'en discuter et de le soutenir. Les enseignants, les administrateurs, les élèves et les parents doivent travailler ensemble pour établir et explorer ces motifs, définir le but commun recherché et élaborer un plan d'action qui favorise des changements et une croissance durables pour tous les membres de la communauté.

Pour être valable, ce genre d'initiative doit être axée sur les besoins des élèves de l'école et du conseil scolaire. Pour cette raison, l'éducation civique et la formation aux valeurs peuvent paraître différentes d'un conseil scolaire à l'autre ou d'une école à l'autre. Les initiatives les plus efficaces sont celles qui prennent racine dans les écoles (ou qui sont « produites sur place », selon Michelle Borba) avec l'appui du conseil scolaire. Elles ne sont pas préfabriquées, quoiqu'elles s'appuient souvent sur des programmes déjà existants comme les programmes *Toward a Safe and Caring Curriculum* de la Society for Safe and Caring Schools and Communities ou sur ceux du Lions-Quest.

La création et le maintien d'une initiative sur l'éducation civique et la formation aux valeurs est un processus continu composé d'étapes qui se chevauchent. Le cadre type suivant offre des stratégies sur la manière dont une équipe scolaire peut entamer le processus en cinq étapes :

1. création d'une vision;
2. renforcement de la culture scolaire;
3. développement et maintien d'un leadership;
4. soutien au changement;
5. évaluation des résultats.

1. Création d'une vision

La création d'une vision commence habituellement avec une équipe de personnes dévouées travaillant ensemble pour s'attaquer à des problèmes précis au niveau de l'école ou du conseil scolaire. Une vision doit être pertinente et avoir une portée générale. Des problèmes particuliers tels que l'intimidation ou la consommation abusive de drogues, bien qu'ils soient importants et nécessitent de l'attention, ne permettent pas de créer une vision solide et durable pour le changement. Ces problèmes sont liés à d'autres vraies difficultés dans la communauté scolaire et ont besoin d'être examinés dans un large contexte. La création d'une vision suppose un certain nombre d'éléments.

Désignation des valeurs fondamentales – Une manière de commencer à créer une vision est de commencer en ayant la fin en tête, en formulant clairement les qualités morales et les comportements correspondants que l'école ou le conseil scolaire valorise. Une vision traitera de la question suivante : « Que voulons-nous apprendre aux élèves et de quoi voulons-nous qu'ils soient capables? ».

Dans les programmes d'études de certaines écoles confessionnelles, les valeurs de l'Évangile serviront de base à la vision morale et civique. Exemples de valeurs de l'Évangile qui comprennent, mais ne se limitent pas à : la foi, l'espérance, la charité, la douceur, l'hospitalité, l'humilité, la gentillesse, la patience, la prière, le respect, le pardon et la vertu.

Établissement d'un consensus – Le remue-méninges et la discussion peuvent aider à engendrer des interprétations communes et à élaborer des consensus au sujet des questions à traiter en premier. De telles stratégies aident à définir les aspects de l'éducation civique et de la formation aux valeurs sur lesquels tout le personnel doit mettre l'accent.

Définition des normes – Une initiative à l'échelle de l'école ou du conseil scolaire requiert une compréhension commune des normes définies pour la création, la mise en œuvre et l'évaluation de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Les approches efficaces indiquent les actions à entreprendre ainsi que les personnes qui en sont responsables. La mise en œuvre du plan est surveillée et suivie. Ces critères guident les intervenants dans la création de communautés et de cultures qui soutiennent l'éducation civique et la formation aux valeurs dans les écoles, dans les familles et dans la communauté.

Description des attentes face au comportement – Une compréhension générale et un consensus par rapport à ce qu'est un comportement acceptable doivent être établis dans la communauté scolaire ainsi que dans chaque salle de classe. Cela commence par une compréhension des normes du conseil scolaire, par rapport au comportement des élèves, ainsi que de la manière dont ces normes fonctionnent au niveau de l'école et de la salle de classe.

Planification en vue de la mise en œuvre – La planification en vue de la mise en œuvre suppose l'élaboration de stratégies liées à l'intégration de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans la vie scolaire. Ce processus peut commencer



par un examen de la documentation sur l'éducation civique et la formation aux valeurs, dont le travail d'auteurs tels que Michel Borba et Thomas Lickona.

Communication de la vision – Il est essentiel d'exprimer clairement la vision à tout le personnel, aux élèves, aux parents et à l'ensemble de la communauté participant à l'initiative de l'école ou du conseil scolaire. Les objectifs et les visions doivent être rédigés de sorte qu'ils soient pertinents pour la communauté scolaire et qu'ils soient propres à sa culture et à ses priorités.

Des exemples de questions dont il serait bon de tenir compte à ce stade du processus peuvent inclure les éléments suivants :

- Quelles sont les valeurs fondamentales de l'esprit civique et moral pour une école ou un conseil scolaire donné?
- Quels sont les résultats prévus pour une culture civique et morale?
- Quels sont les résultats précis prévus relativement aux élèves? Comment ces résultats seront-ils mesurés?
- Quelles seront les stratégies mises en œuvre pour aider les élèves à atteindre les résultats?
- Comment la mise en œuvre sera-t-elle mesurée?
- De quelle manière les résultats seront-ils partagés et avec qui?
- Quelles sont les bonnes sources de renseignements en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs?

2. Renforcement de la culture scolaire

Les communautés scolaires existent dans un contexte social pluraliste dans lequel divers groupes font la promotion de valeurs et d'attentes différentes. Cependant, chaque école ou conseil scolaire possède sa propre culture prédominante et la plupart des élèves, du personnel et des parents y adhèrent et la soutiennent. Cette culture reflète et perpétue un ensemble d'attentes, de normes comportementales et d'attitudes. La création d'une nouvelle culture prédominante fondée sur des valeurs morales et civiques requiert un changement dans la pensée et dans les actions. Examinons les éléments suivants.

Vérification de la culture scolaire – Une vérification, un examen sommaire et un sondage sur la culture est une manière de déterminer les points forts de l'école ainsi que les points à améliorer. Une évaluation minutieuse donne une image approfondie de la culture scolaire et peut apporter des indices quant aux raisons sous-jacentes et moins évidentes sur ce qui marche ou pas.

Pour ce qui est des outils types servant à l'évaluation du climat scolaire, voir l'annexe B. Se reporter également au chapitre 5, pages 40-42, pour obtenir de plus amples renseignements sur la vérification relative à la culture scolaire.

Établissement d'un consensus – Il existe d'innombrables manières de créer du changement dans une école. Certains changements culturels sont causés par de petits changements systémiques relativement à des personnes, à des attentes ou à des structures-clés d'une école. Pour avoir le plus de succès, quels que soient

les processus et les méthodes utilisés, ils doivent créer une nouvelle communauté autour de valeurs et d'objectifs partagés. Une analyse de la vérification culturelle de l'école peut fournir une orientation possible pour les prochaines étapes. Cette analyse peut également être élargie à l'échelle du conseil scolaire grâce à la participation des élèves, du personnel, des parents et des membres de la communauté de tout le territoire. Les forums animés sont des moyens efficaces de travailler sur des problèmes précis déterminés lors de la vérification. Les forums d'élèves et des membres du personnel, en tant que groupe séparé ou combiné, créent des occasions d'acquérir des connaissances sur des problèmes importants et sur des solutions possibles et de construire une communauté de personnes rassemblées autour de valeurs et de principes fondamentaux communs.

Des exemples de questions dont il serait bon de tenir compte à ce stade du processus peuvent inclure les éléments suivants :

- Comment recueillir des données sur nos besoins scolaires?
- Qui sont les intervenants majeurs dans notre communauté scolaire?
- Quels sont les problèmes majeurs qui touchent nos élèves et notre personnel?
- Quelles sont les interventions et les stratégies que nous pouvons utiliser pour traiter ces problèmes et changer notre culture scolaire?

3. Développement et maintien d'un leadership

La création d'une culture civique et morale durable requiert une équipe de personnes travaillant ensemble pour exprimer clairement une vision commune aux fins d'action. Le leadership par toute une équipe, au lieu d'une seule personne, améliore le taux de succès de la mise en œuvre des cadres de travail.

L'équipe de leadership doit continuellement communiquer la vision relative à l'école. Elle doit encourager et fournir des occasions de perfectionnement professionnel au personnel. À mesure que davantage de personnes améliorent leurs connaissances sur l'éducation civique et la formation aux valeurs, elles intègrent des valeurs fondamentales dans les activités d'apprentissage, dans les activités scolaires et dans d'autres aspects de la culture scolaire.

Des exemples de questions dont il serait bon de tenir compte à ce stade du processus peuvent inclure les éléments suivants :

- Comment pourra-t-on développer et maintenir le leadership?
- Comment pourra-t-on encourager le nouveau leadership?
- Quel perfectionnement professionnel serait utile pour faire avancer l'initiative?
- Quelles occasions de perfectionnement professionnel seront nécessaires à l'avenir?

4. Maintien du changement

Le maintien d'une culture morale et civique dans une école suppose un nombre de composantes et d'interventions, parmi lesquelles on trouve les éléments suivants :

Leadership partagé – Grâce à des efforts continus pour repérer des leaders parmi le personnel, les élèves et les parents, la vision est entretenue et élargie. Les responsables du développement moral peuvent varier des personnes autrement appelées *leaders*. Les élèves, les parents et le personnel qui sont les *leaders* peuvent démontrer tranquillement les caractéristiques qui sont les comportements visés par la communauté.

Penser à long terme – La viabilité requiert un perfectionnement continu du personnel, un examen des résultats et une réflexion sur les processus utilisés. La viabilité signifie également de fréquentes vérifications relativement aux buts et aux objectifs fixés pour avancer vers une vision. Les progrès ont besoin d'être célébrés au cours du processus.

Ressources – Il est important de déterminer les ressources d'apprentissage et d'enseignement adéquates et d'y avoir accès afin de soutenir l'éducation civique et la formation aux valeurs. Les ressources comprennent non seulement du matériel d'enseignement, de la documentation et des ressources humaines, mais également des ouvrages de recherche, des outils d'application et des stratégies d'évaluation.

Communication – Les messages-clés doivent être transmis à l'école et dans la collectivité au moyen d'affiches et autres types de présentation. Il est important de nommer les valeurs fondamentales et d'expliquer aux élèves comment elles se manifestent et ce qu'elles provoquent pour maintenir la continuité du changement et intégrer ces valeurs au sein de la classe et dans la vie de tous les jours.

Projets dans les conseils scolaires – Le soutien au perfectionnement professionnel, le partage des renseignements et le mentorat sont des stratégies efficaces de soutien aux programmes scolaires. Les conseils scolaires peuvent partager leurs renseignements à propos du succès des programmes scolaires.

Participation des parents et de la collectivité – En encourageant la participation et l'engagement des parents, des organismes et des entreprises à l'extérieur de l'école, on contribue à l'efficacité et à la longévité des programmes d'éducation civique et de formation aux valeurs. La participation de la collectivité permet aux élèves d'envisager leur apprentissage dans un contexte plus vaste et à long terme.

Avec l'aide des familles et de la collectivité, le soutien dans les programmes d'études de certaines écoles confessionnelles comprend également les groupes et les églises paroissiales. Les interactions et relations entre tous ces partenaires, travaillant ensemble à présenter un modèle de valeurs morales et éthiques, constituent une source d'espoir et servent de modèle d'apprentissage.

Les exemples de questions dont il serait bon de tenir compte à ce stade du processus peuvent inclure les questions suivantes :

- L'équipe d'animation est-elle composée de personnes représentatives de la démographie de l'école?
- Quelles sont les ressources qui peuvent améliorer la mise en œuvre?
- Quels sont les critères utilisés pour évaluer les ressources de l'école ou du conseil scolaire?

- Quelles stratégies communiqueraient efficacement les valeurs fondamentales et d'autres messages-clés?
- Quels sont les partenariats avec des organismes de l'extérieur qui permettraient de soutenir ce travail?
- Quels sont les partenariats qui encourageraient les élèves à atteindre les objectifs?

Le suivi et l'analyse continus des résultats servant à les déterminer permettent aux écoles et aux conseils scolaires d'évaluer l'efficacité de la mise en œuvre des projets. Cette évaluation continue crée également des occasions de célébrer le succès et de répandre les bonnes nouvelles au sein de l'école et dans l'ensemble de la collectivité. Les projets sont gérés et réexaminés de manière réfléchie.

5. Évaluation des résultats

La collecte de données portant sur les résultats-clés déterminés à l'étape 1, Création d'une vision, est nécessaire afin d'évaluer l'efficacité de la mise en œuvre et les résultats. L'analyse des données entraîne un perfectionnement continu des projets. La transmission des résultats aux intervenants contribue à assurer leur soutien et permet également de créer des occasions d'échanger des idées et de célébrer les réussites à l'école et dans la collectivité.

Des exemples de questions dont il serait bon de tenir compte à ce stade du processus peuvent inclure les éléments suivants :

- Quelles données peuvent être recueillies au commencement du projet et servir de comparaison aux résultats ultérieurs (p. ex., présentations au bureau, retards et présences)?
- Quels sont les outils pratiques qui peuvent être utilisés pour faciliter la collecte de données?
- Qui effectuera la compilation et l'analyse des données?
- Comment les données seront-elles analysées et partagées?
- Quelle est l'approche la plus simple et la plus pratique et qui serait suffisamment efficace?

Prochaines étapes

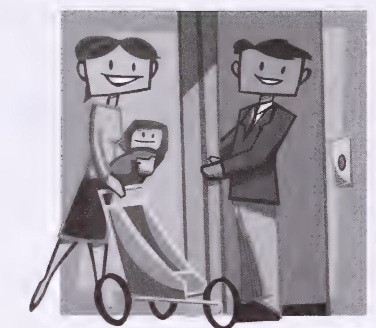
La recherche relative aux communautés d'apprentissage professionnelles fournissent des données utiles aux écoles et aux conseils scolaires qui entreprennent des projets reliés à l'éducation civique et à la formation aux valeurs. L'évaluation constante du processus sert de guide aux projets et aux efforts des participants, le perfectionnement professionnel étant un élément-clé de cette évaluation.

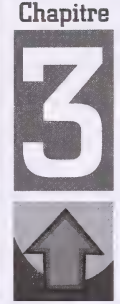
Les projets d'éducation civique et de formation aux valeurs sont construits autour d'une vision commune ainsi que d'une planification, d'un dialogue et d'un engagement continus.

Les chapitres qui suivent traitent de manière plus approfondie des différents éléments qui sont inclus dans l'exemple du cadre de travail présenté dans le présent chapitre. Chaque section donne des renseignements et des exemples de stratégies servant à aider les écoles et les conseils scolaires à comprendre les différentes approches, à planifier une analyse et à améliorer la culture scolaire. Des moyens précis d'intégration de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans les matières et les activités parascolaires et périscolaires sont décrits. On présente également des idées de partenariats dans la communauté et de soutien à la mise en œuvre grâce à des ressources comme le perfectionnement professionnel. Le chapitre 12 offre des stratégies et des activités d'enseignement pratique utilisées pour enseigner l'éducation civique et la formation aux valeurs en salle de classe.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]





Choix des démarches en éducation civique et en formation aux valeurs

Ce sont les petits gestes posés aux endroits stratégiques qui permettent de réaliser des changements. [Traduction]

– Cile Chavez

Le présent document utilise l'expression « formation aux valeurs » non pas afin de désigner une philosophie, une méthode ou un programme particulier, mais bien dans le sens plus large de formation morale qui peut comprendre diverses approches. Selon Williams, la formation aux valeurs « embrasse de nombreuses définitions et de nombreuses interprétations de la notion de morale, y compris les définitions portant sur la notion de bien et de mal et qui touchent les questions de « sollicitude » (c.-à-d. le respect mutuel et l'entraide), de même que les questions d'éthique traditionnelle (c.-à-d. la justice et l'équité) » (2000, p. 33). La formation aux valeurs peut également être liée à des sujets tels que le raisonnement moral, le développement des aptitudes sociales, l'entraide collective, l'éducation sur la lutte contre l'intimidation et le racisme, l'éducation sur la résolution de conflits et la prévention de la violence.

Approches générales

La documentation met en valeur plusieurs approches théoriques différentes. Howard, Berkowitz et Schaeffer ont déterminé trois approches générales à la formation aux valeurs :

- l'approche traditionnelle;
- l'approche du développement cognitif;
- l'approche de l'entraide collective.[1]

Ces différentes perspectives sont utiles dans la planification et la mise en œuvre de la programmation en éducation civique et formation aux valeurs. Certaines écoles ou certains conseils scolaires favoriseront une démarche plutôt qu'une autre et certains adopteront les trois approches réunies.

Approche traditionnelle

L'approche traditionnelle porte en grande partie sur l'action et l'habitude comme rouage essentiel. En utilisant un paradigme qui découle de la philosophie d'Aristote, cette approche considère l'enseignement organisé et souvent direct comme une

caractéristique essentielle de la formation aux valeurs. L'enseignement est souvent explicite en ce qui concerne la définition des traits de caractère particuliers recherchés et la confirmation d'exemples. L'école est donc responsable de servir de modèle, de valoriser et d'encourager ces traits de caractère de façon à augmenter la probabilité que les élèves adoptent le bon comportement.

Approche du développement cognitif

Cette approche est une forme de pédagogie fondée sur le processus et issue d'un point de vue éthique, qui met l'accent sur le contexte plutôt que sur des formules absolues : les actions et les décisions morales sont fondées sur le contexte de la situation. Dans cette démarche, l'école enseigne la pensée critique, la résolution de problèmes sociaux et l'étude de points de vue différents comme principaux éléments de jugement du bien et du mal. Cet exemple d'enseignement indirect consiste principalement à développer une compréhension (tel que le décrit Kholberg) et un développement socio-moral (tel que le décrit Piaget) chez l'enfant, ce qui en retour encourage les interactions interpersonnelles entre pairs grâce à l'encadrement d'adultes bienveillants.

Approche de l'entraide collective

Dans l'approche de l'entraide communautaire, l'accent est mis sur les relations plutôt que sur la personne. Les émotions et les sentiments sont considérés comme le moteur de l'action et du raisonnement moraux. D'un point de vue pédagogique, l'école met l'accent sur la communauté scolaire et sur les relations qui s'y tissent. Le bien-être émotionnel des élèves est primordial et le fondement de l'école doit refléter cette préoccupation.

Continuum de l'éducation civique

Traditionnellement, l'éducation civique au Canada consistait essentiellement à déterminer et à enraciner le savoir, les compétences, les traits de caractère et les comportements nécessaires au civisme. Notre compréhension du civisme a évolué et les approches en éducation ont changé elles aussi. Westheimer donne l'explication suivante : « Une initiative qui soutient la formation de citoyens responsables peut se révéler inefficace lorsqu'il s'agit d'augmenter la participation aux affaires publiques à l'échelle locale et nationale. En outre, les efforts déployés pour favoriser certains concepts de responsabilité personnelle pourraient saper les efforts visant à former des citoyens engagés et des défenseurs de la justice. Nous devons également distinguer les programmes portant uniquement sur l'engagement du citoyen de ceux qui préconisent la défense de la justice. » (2003, p. 19).

La catégorie du citoyen responsable de Westheimer constitue l'essence de nombreux programmes d'éducation civique et de formation aux valeurs. Une approche efficace doit comprendre les trois différentes catégories de citoyen.[2]

	Citoyen responsable	Citoyen engagé	Citoyen défenseur de la justice
Démarche pédagogique	• Vise à façonner le caractère et la responsabilité personnelle. • Met en valeur l'honnêteté, l'intégrité, la discipline personnelle et le travail acharné. • Cultive la compassion.	• Élabore des stratégies d'actions collectives. • Enseigne le fonctionnement du gouvernement et d'autres organismes. • Met l'accent sur l'importance de la planification et de la participation aux efforts d'orientation des politiques scolaires ou pour venir en aide aux personnes dans le besoin.	• Met l'accent sur le travail collectif lié à la vie en société et à ses problèmes. • Prépare les élèves à contribuer à une société meilleure grâce à l'analyse critique et en s'attaquant aux questions sociales et à l'injustice. • Ne fait pas d'emblée la promotion de l'activité caritative et du bénévolat comme une fin en soi. • Enseigne d'abord l'histoire des mouvements sociaux et les moyens de produire des changements systémiques.

Sears et Hugues ont proposé un continuum similaire qui définit les approches de l'éducation civique comme un mouvement du passif à l'actif.[3] Amener la formation aux valeurs à dépasser le modèle de transmission passive signifie une participation active des élèves et de toute la communauté scolaire à la définition et à la création de valeurs fondamentales qui leur sont chères. Les différences entre ces deux approches sont illustrées dans le tableau suivant.[4]

Concept de l'éducation civique passive	Concept de l'éducation civique active
• Les élèves acquièrent des connaissances générales sur l'histoire nationale et sur les structures politiques. • L'accent est mis sur l'histoire politique et militaire présentée comme un récit en constante évolution. • Les institutions politiques sont décrites par modèle d'échelon fixe (p. ex., comment on adopte un projet de loi, comment se déroulent les Débats). • Les styles et les techniques d'enseignement diffèrent, mais les réponses au sujet des faits et des valeurs sont communes. • Les élèves acquièrent des connaissances sur les valeurs et les normes du pays, c.-à-d. que les structures politiques actuelles sont les meilleures possibles. • Les élèves apprennent que le vote éclairé signifie qu'un citoyen moyen doit savoir comment obtenir les renseignements dont il a besoin pour voter de manière éclairée.	• Les élèves apprennent à découvrir comment les institutions et les structures contribuent à l'organisation sociale (p. ex., le capitalisme et le patriarcat). • Les élèves découvrent comment les structures sociales et politiques sont discriminatoires à l'égard de certains groupes et comment elles ont changé pour devenir plus démocratiques et englobantes. • Les élèves apprennent à s'engager à faire de la société un endroit où toutes les personnes et tous les groupes peuvent participer à part égale et s'attaquer à tous les signes de favoritisme et d'inégalité. • Les élèves apprennent la résolution de problèmes par la réflexion et l'esprit critique et acquièrent des compétences transculturelles. Ils participent avec une diversité de personnes à bâtir un monde plus juste et un environnement durable.

Un profond examen de la recherche conclut que les quatre pratiques suivantes sont les plus efficaces pour inciter au civisme :

- la participation, la discussion et la collaboration des élèves;
- l'encouragement à l'autonomie et à l'exercice de l'influence chez les élèves;
- l'entraînement aux aptitudes sociales;
- les comportements d'entraide et de service à la société.[5]

Ces pratiques contribuent également à former le caractère.

Intégration des valeurs fondamentales en éducation civique et en formation aux valeurs

Il existe différentes manières d'utiliser les valeurs fondamentales dans les conseils scolaires et les écoles et d'en faire l'objectif principal de l'organisation et de la prestation de l'enseignement de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Les valeurs fondamentales sont reliées entre elles et un bon nombre sont décrites par plusieurs termes différents. Les écoles doivent faire preuve de flexibilité et utiliser le langage qui rejoint le mieux les élèves, les enseignants et la collectivité.

Désignation des valeurs fondamentales

Le *Guide de l'éducation* fournit des directives de base pour forger le caractère des élèves à l'aide des résultats d'apprentissage sélectionnés et des objectifs généraux de scolarisation. Cependant, les valeurs qui feront l'objet d'une attention particulière sont précisées au niveau de l'école même ou du conseil scolaire. Le processus de sélection des valeurs essentielles contribue à établir une compréhension et un langage commun dans l'ensemble de la collectivité. L'engagement et l'action chez les élèves, le personnel de l'école et la collectivité créent un consensus et un soutien pour les valeurs et les traits de caractère choisis. Un des moyens d'y parvenir est de réunir un groupe de discussion comprenant une grande diversité de participants.

Au moment de désigner les valeurs fondamentales, les écoles et les conseils scolaires peuvent utiliser la liste fournie par le rapport de la Commission sur l'apprentissage de l'Alberta, intitulé : *Every Child Learns. Every Child Succeeds* (2003). La liste, qui est une adaptation fournie par le conseil scolaire du district régional de North York, n'est pas exhaustive, mais elle sert de point de départ aux écoles et aux conseils scolaires. La liste comprend les valeurs suivantes :

- le respect;
- l'initiative;
- la responsabilité;
- la persévérance;
- l'honnêteté;
- le courage;
- l'empathie;
- l'intégrité;
- l'équité;
- l'optimisme.

Pour obtenir une description plus détaillée de chacune de ces valeurs fondamentales, voir l'annexe C.

Il existe des listes semblables de valeurs, d'attributs et de vertus dans de nombreux livres, articles et sites Web.

Dans les programmes d'études des écoles confessionnelles, les valeurs de l'Évangile imprègnent les notions d'éthique, le programme d'études et la culture scolaire. Les valeurs de l'Évangile incitent les élèves à être sensibles aux questions d'éthique et à cultiver une « relation saine » avec eux-mêmes, avec autrui et avec le monde.



Utilisation des valeurs fondamentales comme point de départ

Certaines écoles et conseils scolaires utilisent les valeurs fondamentales qu'ils ont désignées comme fondement en éducation civique et formation aux valeurs. Ces valeurs deviennent des points de référence dans la sélection, la planification et l'évaluation des activités d'apprentissage, des politiques scolaires, des activités parascolaires et des activités périscolaires au programme. Les enseignants profitent de ces périodes propices à l'apprentissage au cours de l'année scolaire afin de discuter des valeurs particulières et de les appuyer, et ce, de manière informelle ou directe, selon l'occasion. Les valeurs fondamentales agissent comme un filtre dans la prise de décisions pédagogiques relativement aux choix de documents, à la sélection et à l'organisation des sujets ou des thèmes contenus dans les matières.

Enseignement direct des valeurs fondamentales

Certains conseils scolaires et écoles fournissent un enseignement explicite sur les valeurs fondamentales. Elles suscitent des occasions où les élèves acquièrent des connaissances sur les valeurs fondamentales grâce à :

- des discussions éthiques et des anecdotes afin de **comprendre** ce que signifie la valeur;
- l'observation de modèles de comportement et la participation à une communauté bienveillante afin de **voir** ce que signifie la valeur;
- la prise de décision éthique, l'établissement de relations positives et l'apprentissage de l'entraide collective afin de mettre en **pratique** la valeur, de même que le langage, les comportements et les attitudes apparentés.

Borba suggère les cinq étapes suivantes pour l'enseignement direct d'une valeur particulière :

1. désigner un comportement;
2. désigner une valeur fondamentale;
3. désigner une habitude;
4. intégrer le tout;
5. observer.

Un nombre de ressources offrent des renseignements et des exemples de stratégies pouvant être utilisés pour donner ce type d'enseignement direct. Par exemple, *The Virtues Project* (2000), créé par Linda Kavelin Popov, offre une banque de renseignements portant sur des valeurs fondamentales précises. Ces renseignements incluent :

- ce que la valeur représente;
- pourquoi elle doit être mise en pratique;
- comment la mettre en pratique;
- comment elle se manifeste selon le type de situation;
- les signes de réussite;
- des exemples d'affirmation;

- les activités qui facilitent la compréhension telles que la schématistion conceptuelle, les jeux de simulation, les questions miroirs, les indices par image, l'attribution de points et les exemples de citations.

Les programmes d'éducation religieuse et l'intégration des valeurs de l'Évangile dans l'ensemble des programmes d'études des écoles confessionnelles encouragent les élèves à devenir des citoyens responsables, en les incitant à agir selon l'éthique et la morale au sein de la famille, de la collectivité et du milieu de travail.

Organisation en fonction de l'année scolaire

Un nombre d'écoles et de conseils scolaires choisissent des valeurs fondamentales précises en fonction de l'année scolaire, en tenant compte de leur pertinence par rapport à l'âge de développement. Selon cette approche, les enseignants de l'école élémentaire choisissent la lecture et d'autres activités d'apprentissage qui améliorent et approfondissent la compréhension de cette valeur particulière. Par exemple, les élèves de première année peuvent étudier la gentillesse pendant toute l'année et les élèves de sixième année peuvent mettre l'accent sur une valeur plus complexe comme le leadership.

Organisation de thèmes dans l'ensemble de l'école

Les valeurs fondamentales peuvent être utilisées comme point thématique dans les activités des salles de cours et de l'école. Un calendrier mensuel de thèmes peut être élaboré pour une seule année scolaire, ou, une série de trois ou de quatre valeurs fondamentales peuvent servir dans le cadre d'un cycle de trois ou quatre ans. Certaines écoles choisissent de diviser une valeur en quatre autres valeurs connexes qui peuvent être utilisées chaque semaine pour l'étude et le développement du thème mensuel global. Par exemple, un thème central mensuel portant sur la gentillesse peut comprendre un thème hebdomadaire d'une valeur connexe comme la serviabilité, la patience, la gratitude et la tolérance.

Certaines écoles et conseils scolaires dotés d'un programme bien établi d'éducation civique et de formation aux valeurs peuvent l'améliorer en adoptant un thème annuel comme l'Année de la compassion ou l'Année du courage.

Exploration de comportements pertinents

Une autre stratégie consiste à approfondir la compréhension d'une valeur fondamentale mensuelle en explorant des comportements spécifiques qui démontrent cette valeur. Par exemple, les élèves peuvent améliorer leur compréhension de la gentillesse en discutant et en mettant en pratique des comportements tels que de dire des mots gentils, d'offrir leur aide, d'inclure les autres et d'exprimer leur appréciation.



Questions primordiales

Bien qu'il soit conseillé d'enseigner directement les valeurs fondamentales aux élèves, il est important d'évaluer avec soin le type d'enseignement et le but visé, et, de déterminer d'autres approches pouvant être utilisées pour compléter la pédagogie directe. Kohn propose des questions-clés à examiner en choisissant des approches et en élaborant des stratégies en éducation civique et en formation aux valeurs.[6]

- **Où se situe la résolution des problèmes?**
  L'objectif est-il de « corriger l'élève » ou d'offrir une solution plus étendue? Kohn suggère qu'il existe une tendance à trop simplifier les problèmes sociaux, sans tenir compte des réalités politiques et économiques comme le chômage, le racisme et autres injustices. Il soutient que le comportement et le caractère sont le reflet du milieu qui nous entoure et que l'éducation civique et la formation aux valeurs doivent commencer par une culture scolaire, plutôt que par des efforts visant à changer les élèves.
- **De quelle façon la nature humaine est-elle présentée?**
  L'éducation civique et la formation aux valeurs doivent, pour donner de bons résultats, présenter une image positive de la nature humaine. Les enseignants doivent miser sur les forces des élèves (ainsi que sur les forces de l'école), plutôt que de s'appuyer sur un modèle négatif ayant pour but de les « corriger ».
- **Quel est l'objectif principal?**
  Les enseignants doivent surmonter la tendance à idéaliser les valeurs du passé et à vouloir « préserver certaines traditions », en aidant les élèves à devenir des citoyens engagés et des membres de la collectivité dotés de principes et capables de compassion.
- **Quelles sont les valeurs qu'il faut choisir?**
  Dans la réalité, de nombreuses valeurs sont présentes dans les écoles et les institutions sociales, et ce, peu importe que les enseignants choisissent de les utiliser ou de les mettre en valeur. Kohn incite les enseignants à déterminer quelles sont les valeurs présentes dans leurs écoles et les encourage à choisir avec discernement celles qu'ils utiliseront.
- **Quelle est la théorie d'apprentissage?**
  Cette dernière question essentielle incite les enseignants à se demander si les stratégies pédagogiques utilisées s'insèrent dans une théorie d'apprentissage globale. Les écoles doivent évaluer les moyens qu'elles doivent prendre afin de vérifier et de renforcer les valeurs fondamentales qu'elles ont déterminées. Kohn suggère que de nombreuses écoles tentent de « transmettre » ces valeurs aux élèves par des exposés, des exercices de mémorisation, des récompenses extrinsèques, et ce, même si une approche plus constructive est utilisée dans toutes les autres matières. L'utilisation d'un système de récompenses ou autres stratégies de renforcement peut aller à l'encontre du but recherché, car ces méthodes peuvent faire obstacle au développement de la motivation intrinsèque et de l'engagement.

Kohn encourage les enseignants à utiliser des processus d'apprentissage par l'action qui amènent les élèves à « porter un regard critique et approfondi sur certains aspects de l'existence » (1997, p. 429) et à cultiver en retour un comportement éthique par un engagement sincère et durable. Il souligne également que les programmes

les plus réussis sont ceux qui « préconisent un développement social et moral de l'enfant issu d'un engagement à transformer la culture des écoles » (1997, p. 437). (Voir le chapitre 5 portant sur les stratégies d'amélioration de la culture scolaire.)

Éthique et répercussions de l'éducation civique et de la formation aux valeurs

Tout comme pour d'autres activités d'enseignement, l'éthique est essentielle à tous les aspects de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans les écoles. Il est important de prendre en considération les questions d'éthique qui servent d'éclairage au projet élaboré. Par exemple :

- De quelle façon les changements projetés influeront-ils sur autrui?
- Quelles sont les personnes qui devraient être au courant de ce projet?
- À qui reviendront les renseignements engendrés par ce projet?

Les questions de cette nature peuvent également être éclairées par quatre types de pratiques conformes à l'éthique.

- **Éthique de l'espoir –** L'éducation civique et la formation aux valeurs alimentées par le désir de faire des écoles des endroits meilleurs pour les élèves. Elle doit être basée sur un intérêt et un optimisme touchant toutes sortes de questions liées aux élèves et à la communauté scolaire.
- **Éthique de l'entraide –** Il serait facile de faire de la réalisation du projet le point central de toute l'éducation civique et la formation aux valeurs. Cependant, ce sont les personnes présentes – les élèves, les enseignants et autres qui y participent – qui doivent avoir la priorité.
- **Éthique de l'ouverture d'esprit –** L'éducation civique et la formation aux valeurs peuvent involontairement causer l'acceptation ou l'exclusion de certains élèves au sein d'une école. Il est important que tous les intervenants participent et soient tenus au courant.
- **Éthique de la responsabilité –** Alors que les professionnels et les enseignants chercheurs ont pour but d'obtenir des actions fondées sur des principes, le bien-être des élèves et le besoin de maintenir la collégialité doivent être pris en compte en tout temps.

Ces quatre types de pratiques fondées sur l'éthique ont d'abord été élaborées par Carson et coll. afin d'orienter les projets de recherche sur l'action. Il ne faut pas oublier que les questions d'éthique sont complexes et que le milieu scolaire est lui aussi complexe.[7]

Une lecture, un sondage ou une évaluation culturelle fondés sur une synthèse de la documentation fournissent une série de questions afin d'aider les éducateurs à harmoniser la culture scolaire et l'organisation avec les approches et les stratégies relatives à l'éducation civique et à la formation aux valeurs.

Voir l'annexe B pour obtenir des outils types en vue d'une évaluation des cultures scolaires.

Effort de collaboration

La recherche démontre clairement que l'éducation civique et la formation aux valeurs est efficace lorsqu'elle est intentionnelle, réfléchie et lorsqu'elle s'appuie sur des décisions fondées sur l'école. Les projets d'éducation civique et de formation aux valeurs les plus réussis sont caractérisés par des enseignants qui travaillent de concert vers un objectif commun. Même si chaque enseignant ne compte qu'une seule petite victoire dans sa propre classe, l'effort collectif donnera de bien meilleurs résultats que si les différents enseignants travaillent isolément à des objectifs différents.

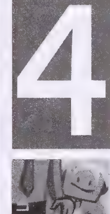
Peu importe l'approche adoptée par un conseil scolaire en éducation civique et en formation aux valeurs, il est important de se pencher sur la théorie de Fullan qui dit que le changement est un processus de trois à sept ans et il suggère de « voir grand, de commencer au bas de l'échelle et de prendre son temps ». Grâce à une participation importante, à une planification soignée, à une mise en œuvre consciencieuse et à une réflexion significative, les écoles peuvent donner naissance à un programme d'éducation civique et de formation aux valeurs efficace, durable et, par conséquent, bénéfique pour tous ceux qui y participent.

Notes en fin de chapitre

1. Howard, Berkowitz et Schaeffer, 2004.
2. Adapté de la source : Joel Westheimer, « Citizenship Education for a Democratic Society », *Teach Magazine* (mars-avril 2003), p. 18-19. Reproduit avec autorisation.
3. Sears et Hughes, 1996; Sears, 1996.
4. Adapté du texte d'Yvonne Hébert, « A Research-based Focus on Literacy and Citizenship Education Issues » (document présenté au Third International Metropolis Conference, Israël, 29 novembre – 3 décembre 1998), *Metropolis Site International*, 1998, www.international.metropolis.net/events/Israel/papers/hebert.html (consulté le 15 août 2004). Reproduit avec autorisation.
5. Solomon, Watson et Battistich, 2001.
6. Kohn, 1997.
7. Carson et coll., 1989.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]


Chapitre 4

Évaluation des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs

> *La responsabilisation tient compte de l'avenir. Être responsable n'équivaut pas à une simple reddition de comptes. Être responsable signifie se servir de l'information pour formuler des jugements sur la qualité, sur ce qui est suffisamment satisfaisant et, qui plus est, sur la façon d'apporter des changements qui amélioreront et enrichiront l'apprentissage des élèves, et ce, pour tous les enfants.* [Traduction]
>
> – Earl, 1998, p. 21

L'évaluation du rendement d'un élève constitue une composante importante du processus éducatif. Les approches visant à évaluer les initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs vont au-delà des résultats du rendement scolaire. Il importe que les conseils scolaires, les écoles et les titulaires de classes trouvent des méthodes originales et pertinentes pour mesurer de façon exhaustive et systématique le développement de l'éducation civique et de la formation aux valeurs.

Aucune initiative ne sera réussie si elle n'engendre pas de résultats positifs.

> *Le domaine de la formation aux valeurs abonde d'initiatives et de programmes, mais fait piètre figure lorsqu'il s'agit de les évaluer. Les éducateurs doivent savoir ce qui fonctionne et nous devons tous porter une plus grande attention aux effets de nos actions, pas seulement pour améliorer notre travail, mais aussi pour répondre aux questions posées par les parents, les administrateurs et la collectivité en générale.* [Traduction]
>
> – Berkowitz, s.d., Avant-propos

Une situation semblable persiste en éducation civique. Bien que certaines études démontrent une amélioration dans les attitudes, les comportements et la participation des élèves et fournissent des témoignages attestant un meilleur rendement des élèves, elles sont rares les études qui établissent une corrélation directe entre les initiatives d'éducation civique et l'apprentissage et le développement de l'élève. On trouve encore moins d'études qui évaluent l'efficacité de ce type d'enseignement.

Le processus d'élaboration de projets d'éducation civique et de formation aux valeurs débute en ayant leur évaluation en tête. Décrire en détail ce qui fera l'objet d'une évaluation permet de préciser l'objectif visé par les initiatives. L'évaluation dépend des questions qui sont posées sur les répercussions prévues du travail. Par exemple, quelles seront les répercussions de l'initiative sur ce qui suit :

- la compréhension, les attitudes et le comportement de l'élève;
- l'enseignement;
- le milieu scolaire (p. ex., l'organisation, les horaires, les activités, le leadership, la prise de décision).

Répondre à ces questions constitue un processus continu d'élaboration d'initiatives d'éducation civique et de formation aux valeurs.

Planification de l'évaluation

Une évaluation réfléchie sert de guide à l'élaboration et à l'évaluation des résultats des initiatives. Bien des stratégies peuvent être employées avant, pendant et après la mise en œuvre des initiatives. Le Character Education Partnership (CEP) décrit le cadre d'évaluation comme suit :

> *Trois formes d'évaluation, soit l'évaluation des besoins, l'évaluation du processus et l'évaluation des résultats, constituent des outils utiles tout au long de la planification et de la mise en œuvre. L'évaluation des besoins procure des renseignements sur ce que les élèves, le personnel et les membres de la collectivité recherchent dans le programme. L'évaluation du processus permet de déterminer la qualité et la perspective globale des efforts de mise en œuvre. L'évaluation des résultats documente les faits attestant l'efficacité du programme.* [Traduction]
>
> – Posey et Davidson, 2002, p. 1

L'évaluation des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs comprend la surveillance de trois composantes principales : la moralité, le savoir, les sentiments et le comportement. Certaines mesures montrent des changements dans les attitudes ou les comportements (p. ex., les autoévaluations des élèves) et d'autres peuvent même offrir des preuves contradictoires (p. ex., les rapports des enseignants et des parents ou les bulletins scolaires). Il est recommandé de prendre des mesures de sources diverses (p. ex., les sondages, les bulletins scolaires et les témoignages) et de multiples intervenants (y compris les élèves, les parents et le personnel), et ce, sur une base continue.

Un plan de travail en matière d'évaluation permet aux écoles d'établir des approches d'évaluation qui servent à combler les besoins des élèves et à renforcer l'école et la collectivité. Le tableau qui suit est un exemple tiré du Character Education Partnership.[1]



Objectif d'évaluation	Procédure d'évaluation	Échéancier
• Établir les objectifs en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.	*Évaluation de base.* Mener un sondage auprès des élèves, du personnel et des parents concernant les forces, les faiblesses et les recommandations liées à l'initiative.	• Le 30 septembre : mener le sondage. • Le 1er octobre : compiler les résultats du sondage. • Le 15 octobre : établir un rapport des résultats.
• Évaluer les procédures de mise en œuvre actuelles.	*Évaluation du processus.* Concevoir une liste de contrôle des éléments de programmation devant être respectés dans toute l'école, puis évaluer les procédures de mise en œuvre actuelles au moyen d'entrevues et d'observations.	• Le 1er novembre : concevoir la liste de contrôle. • Du 7 au 21 novembre : observer la salle de classe et interroger les enseignants. • Le 1er décembre : établir un rapport des résultats.
• Évaluer l'efficacité de l'initiative.	*Évaluation des résultats.* Établir la priorité des objectifs et désigner les mesures d'évaluation adéquates (p. ex., distribuer un sondage concernant le climat de l'école pour évaluer la perception des élèves relativement aux forces et aux besoins de l'école, recueillir les dossiers disciplinaires pour effectuer un suivi des incidents de mauvaise conduite, examiner le registre des présences pour évaluer les corrélations entre le climat de l'école et l'assiduité).	• Le 15 février : décider des mesures d'évaluation à prendre relativement aux objectifs visés par les initiatives. • Le 1er mars : mener auprès des élèves, du personnel et des parents un sondage sur le climat scolaire. • Le 15 mars : compiler les résultats du sondage. • Le 1er avril : rassembler les dossiers de discipline et des présences. • Le 21 avril : établir un rapport des résultats.
• Avoir recours aux résultats des évaluations pour améliorer la planification et la mise en œuvre.	*Recherche-action.* Proposer des améliorations en matière de planification et de mise en œuvre en fonction des résultats obtenus à la suite de l'évaluation des besoins, de l'évaluation du processus et de l'évaluation des résultats.	• Le 1er mai : établir un rapport des résultats et proposer des modifications au programme à la communauté scolaire.

Outils d'évaluation

Un modèle expérimental véritable, constitué de deux ou de plusieurs groupes semblables choisis de façon aléatoire (un groupe fait l'objet d'une intervention, tandis que les autres n'en font pas), qui produit des résultats d'évaluation empiriques, mais qui n'est généralement pas pratique ou adéquat pour des initiatives scolaires.

Les stratégies d'évaluation pratiques destinées aux initiatives scolaires comprennent :

- des essais effectués avant et après la mise en œuvre de l'initiative;
- des sondages;
- des entrevues;
- les bulletins scolaires;
- des données d'observation.

Recherche-action

Le professeur David Townsend de la University of Lethbridge, en Alberta, a mis au point un processus de recherche-action très utilisé par les enseignants. Ce processus en 12 étapes constitue une façon efficace :

- d'acquérir une compréhension pratique approfondie des effets d'une initiative sur ceux qui y collaborent;
- d'assurer la planification initiale de mesure et d'évaluation.[2]

Ces étapes se produisent et se reproduisent en cycles, et en boucles à l'intérieur des cycles. Ce processus décrit, plutôt que de rapporter, ce que les groupes d'enseignants font vraiment lorsqu'ils s'engagent dans une recherche collaborative.

Les chercheurs, le plus souvent les titulaires de classes, décrivent d'abord la conception de l'initiative comme suit :

- les hypothèses;
- les exigences;
- les stratégies;
- les plans;
- les calendriers;
- les activités concrètes;
- les effets escomptés.

Au fil du temps, les chercheurs travaillent en collaboration avec le personnel pour suivre le déroulement de l'initiative. Les étapes suivantes résument le processus de recherche-action.[3]

1. **Définir l'objet ou le problème**
   - Poser les bonnes questions (p. ex., Dans notre école, sur quoi allons-nous maintenant travailler?)
   - Commencer la réflexion.
2. **Recueillir l'information**
   - Lire la documentation, consulter les collègues et parler aux spécialistes, et aux autres personnes d'expérience.
   - Poursuivre la réflexion.
3. **Comprendre l'information**
   - Réfléchir à l'information qui est pertinente et utile dans le cadre de votre situation et de vos objectifs.
   - Définir l'information qui pourrait être modifiée ou adaptée pour convenir aux circonstances.
4. **Partager l'information**
   - Partager les conclusions préliminaires avec l'équipe.
   - Être prêt à recevoir de l'information et à faire face à des idées contradictoires.
5. **Planifier les mesures d'intervention**
   - Partager avec les membres de l'équipe les intentions de chacun.
   - Susciter l'engagement personnel et le soutien collectif.
   - Élaborer un plan d'action.
6. **Agir**
   - Commencer à mettre votre plan en pratique.
   - Réfléchir sur les mesures d'intervention, c'est-à-dire avoir une pensée critique à l'égard de ce qui se produit et se demander pourquoi cela se produit ainsi.

7. **Recueillir l'information**
   - Recueillir les données en vue de répondre à votre question de recherche.
   - Étayer soigneusement les résultats.
   - Se réunir régulièrement pour partager l'information.
8. **Analyser et évaluer de façon continue**
   - Comparer les données recueillies avant et après l'intervention.
   - Se servir des connaissances du groupe pour comprendre ce qui se produit et se demander pourquoi cela se produit ainsi.
   - Se recentrer, si nécessaire.
   - Persévérer.
9. **Évaluer les réalisations**
   - Penser à la pratique fondée sur des éléments probants.
   - Utiliser toute l'information disponible pour déterminer ce qui a été accompli, ce qui n'a pas réussi et pourquoi.
   - S'assurer que les données recueillies corroborent vos conclusions.
10. **Publier les résultats et les conclusions**
    - S'engager à formuler des conclusions à propos des effets de vos travaux.
    - Partager les conclusions avec le groupe.
    - Être prêt à distribuer votre rapport ailleurs que dans votre groupe, votre école et votre conseil scolaire.
11. **Célébrer**
    - Célébrer non seulement à la fin, mais à toutes les occasions appropriées.
    - Prendre le temps de se détendre.
    - Prendre le temps de consolider ses apprentissages et ses acquis avant de commencer autre chose.
12. **Prochaine démarche**
    - Fêter, se détendre et réfléchir. Recommencer le processus.
    - Prendre le temps de consolider vos apprentissages et vos acquis avant de commencer autre chose.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la recherche-action, voir l'annexe D.

Évaluation des besoins

Avant d'établir une initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs, il faut évaluer les besoins et l'état de préparation de l'école. L'évaluation des besoins peut prendre en considération :

- les besoins des élèves, des enseignants, des dirigeants, du conseil scolaire et de la collectivité en général;
- les hypothèses couramment soutenues à propos de l'éducation civique et de la formation aux valeurs;
- le degré d'engagement envers l'éducation civique et la formation aux valeurs;
- le soutien disponible (ressources, perfectionnement professionnel, financement, l'appui du conseil scolaire);
- l'intérêt et la participation des parents et de la collectivité.

Des stratégies telles que des groupes de discussion, des entrevues, des sondages et des questionnaires peuvent faire partie de l'évaluation des besoins.

Une fois que les besoins de l'école et de la collectivité auront été établis, une orientation particulière sera définie en tenant compte des questions suivantes :

- Est-il possible d'aborder les problèmes dans le temps alloué?
- Le climat de l'école favorise-t-il cette orientation?
- Cette orientation servira-t-elle à l'école, au personnel et à la collectivité?
- Le fait d'aborder ce problème rehaussera-t-il le professionnalisme de la part du personnel?
- Sera-t-il possible d'évaluer correctement une initiative liée à cette orientation?
- La documentation et les ressources offrant des renseignements généraux sur la question sont-elles accessibles?

Acquisition des connaissances sur la question

Une fois l'orientation définie, la prochaine étape consistera à se renseigner sur la question. Le temps requis variera selon la quantité des renseignements disponibles et l'ampleur de la question. Le fait d'avoir une base de connaissances et de découvrir ce que les autres ont vécu contribue à préciser les objectifs et à se concentrer sur des solutions plausibles. Examinons les stratégies suivantes pour acquérir les connaissances de base.

- **Conversation –** Rechercher la connaissance d'experts en parlant à des personnes de votre conseil scolaire qui ont suivi des cours, qui ont assisté à des conférences ou qui ont appliqué l'information pertinente dans la salle de classe. Communiquer avec les universités pour connaître les professeurs et les élèves des cycles supérieurs qui ont effectué des recherches sur la question. Vérifier auprès de l'Alberta Teachers' Association, de la Society for Safe and Caring Schools and Communities et de consortiums régionaux de spécialistes et d'animateurs d'ateliers sur le sujet. Communiquer avec ces personnes par téléphone ou par courriel. Planifier une rencontre ou demander des conseils.
- **Examen de la documentation –** Travailler avec un enseignant ou un bibliothécaire pour chercher des documents imprimés ou de la documentation sur le Web. Consulter les bibliographies pour trouver des sources documentaires supplémentaires ou des auteurs qui travaillent dans le domaine.
- **Perfectionnement professionnel –** Les conférences, les ateliers et les cours représentent d'excellentes occasions de réseautage. Ces évènements permettent aux participants de s'immerger dans le sujet et de discuter avec d'autres personnes qui s'intéressent au même sujet. Ils peuvent également offrir une formation axée sur des compétences ainsi que de la documentation pour aider à la planification et à la mise en œuvre des initiatives.
- **Documentation –** Une documentation exhaustive constitue un dossier pour consultation future, assure la continuité et garantit l'accessibilité de l'information.



Conception d'un plan de collecte des données

Un plan de collecte des données décrit l'initiative qui sera mise en œuvre et le type de données à recueillir et désigne les personnes qui seront chargées du plan.

Les données sont recueillies à diverses fins au cours de diverses étapes du processus.

- Les données de base établissent l'ampleur du problème et clarifient la situation existante. Elles fournissent des réponses à des questions telles que : « Quelle est l'ampleur du problème? » et « Quelle est la situation actuelle? ». Les données de base sont essentielles pour s'assurer que l'évaluation de l'initiative est bien fondée sur des changements et des améliorations authentiques.
- Les données mesurent les répercussions de l'intervention en répondant à des questions telles que : « Influençons-nous le cours des choses? » et « La situation change-t-elle? ».

Voici d'autres lignes directrices pour la collecte des données.

- Choisir des sources de données qui permettent une évaluation immédiate du succès de l'initiative.
- Effectuer la collecte des données à partir du plus grand nombre de sources possible.
- Maintenir un registre des données qui inclut la date, l'heure et l'information recueillie.
- Organiser les données selon des thèmes, des problèmes-clés ou des sujets.

Évaluation du processus

Une évaluation du processus de mise en œuvre garantit que les évaluations sont utiles. Les résultats peuvent varier selon la façon dont une initiative (ou un projet) est mise en œuvre au sein des différentes salles de classe, écoles et conseils scolaires, mais aussi selon la qualité de la mise en œuvre. Si l'initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs d'une école n'est pas mise en œuvre comme elle était prévue, alors l'évaluation de l'apprentissage, du comportement et des faits et gestes des élèves ne s'inscrit plus dans aucun contexte. On ne peut prétendre à la réussite ou à l'efficacité.

Les questions suivantes offrent des exemples à considérer lorsqu'il s'agit d'élaborer des évaluations qui mettent l'accent sur le processus. L'équipe d'intervention devrait discuter de ces questions avec les administrateurs et le personnel enseignant et, s'il y a lieu, avec les membres du conseil scolaire, les parents et les élèves.

- Quels sont les objectifs visés par l'initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs? Quels sont les questions ou les problèmes visés par les objectifs?
- Qu'est-ce que l'école ou le conseil scolaire souhaite apprendre? Comment l'école prévoit-elle utiliser l'information?
- Quelles sont les autres méthodes d'évaluation utilisées par l'école ou le conseil scolaire? Ces méthodes semblent-elles en mesure de porter fruit?

- Les initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs fonctionnent-elles bien? Quelles sont les améliorations qui pourraient être apportées?
- Quels sont les questions ou les problèmes qui sont survenus lors de la mise en œuvre? De quelle façon ces questions devraient-elles être abordées?
- Qui est susceptible d'être intéressé à participer au processus d'évaluation?
- Quelles sont les ressources actuellement disponibles? Quelles sont les autres ressources qui pourraient être disponibles?
- Quel est le temps que les évaluateurs devraient investir dans cet effort?
- De quelle façon cette initiative s'inscrit-elle dans le programme d'études?
- De quelle façon l'initiative fait-elle participer les élèves, les parents et la collectivité?[4]

Évaluation des résultats

L'évaluation des résultats détermine si l'initiative a réussi à atteindre ses objectifs. Les termes « morale » et « civique » renvoient à un vaste ensemble de mesures, de croyances, de comportements et de caractéristiques psychologiques. L'établissement d'objectifs précis dans le cadre d'une initiative permettra de déterminer les procédures et les outils d'évaluation les plus adéquats.

Les résultats qui sont axés sur les connaissances ou le programme d'études peuvent être évalués dans le cadre d'une évaluation continue des élèves dans des matières telles que les études sociales, les sciences, la santé et préparation pour la vie et le français. Les résultats qui ont trait au climat scolaire, aux aptitudes, aux attitudes et aux comportements des élèves, et à des questions de discipline pourront nécessiter des mesures précises pour la détermination de leur effet.

Une idée claire des procédures et des outils à utiliser facilitera l'élaboration d'un plan sur la façon dont les données seront analysées et présentées aux partenaires scolaires et communautaires.

Sources des données de recherche

Il existe de nombreuses sources de données de recherche possibles, mais toutes ne seront pas applicables à une situation donnée. Par exemple, le Developmental Studies Center utilise trois échelles de questionnaires pour mesurer le sentiment d'appartenance à la communauté. L'organisme suggère qu'à partir de la 3e ou de la 4e année, les élèves peuvent se faire interroger sur les sujets suivants :

- Soutien de la salle de classe : en demandant aux élèves de se prononcer sur des énoncés tels que « ma classe ressemble à une famille » et « les élèves dans ma classe s'entraident afin d'apprendre ».
- Autonomie dans la salle de classe : en demandant aux élèves s'ils ont l'occasion de faire preuve d'autonomie, en se prononçant sur des énoncés tels que « les élèves de ma classe peuvent réussir à faire changer une règle s'ils pensent qu'elle est injuste » et « dans ma classe, je peux faire des choses que je veux faire ».

- Soutien de l'école : en demandant aux élèves de se prononcer sur des énoncés tels que « les enseignants et les élèves se respectent mutuellement à cette école » et « les élèves dans cette école s'entraident même s'ils ne sont pas amis ».[5]

Les données recueillies directement sont liées à la question de recherche. La liste ci-dessous énumère les sources de données potentielles[6]. Examinons comment les sources peuvent fournir les données qui contribueront à la question de recherche.

Analyse de document

- ❐ données sur le rendement de l'élève
- ❐ échantillons des travaux de l'élève
- ❐ fiches anecdotiques
- ❐ fiches de comportement
- ❐ rapports d'activité
- ❐ tests standardisés
- ❐ ____________________
- ❐ dossiers d'autoévaluation
- ❐ registres des présences
- ❐ plans de leçons
- ❐ portfolios de l'élève
- ❐ résultats des essais effectués avant et après la mise en œuvre de l'initiative
- ❐ ____________________

Observations

- ❐ listes de contrôle
- ❐ sociogrammes
- ❐ bandes vidéo
- ❐ ____________________
- ❐ fiches anecdotiques
- ❐ rubriques d'évaluation
- ❐ photographies
- ❐ ____________________

Entrevues

- ❐ élèves
- ❐ administrateurs
- ❐ spécialistes
- ❐ sondages
- ❐ ____________________
- ❐ enseignants
- ❐ parents
- ❐ groupes de discussion
- ❐ questionnaires
- ❐ ____________________

Sondages et questionnaires

Les sondages et les questionnaires sont des outils permettant de recueillir des données d'un grand nombre de personnes.[7]

Avantages	Désavantages
Moyen efficace de recueillir de grandes quantités de données.	Ils ne constituent pas une bonne source de données quantitatives. Ils conviennent surtout pour reconnaître les tendances et les thèmes.
Les personnes interrogées peuvent demeurer anonymes.	Ils n'ont pas la richesse des entrevues personnelles ou des observations directes.
Les barèmes de notation produisent des données pouvant être présentées dans des tableaux ou des diagrammes.	Les questions ouvertes prennent du temps à analyser.
Ils sont utiles pour la collecte de données avant et après l'intervention.	Les questions doivent être rédigées clairement afin d'éviter qu'elles ne soient mal interprétées.

Tenir compte des conseils suivants dans le cadre de l'utilisation de sondages et de questionnaires.[8]

- S'assurer que toutes les questions portent directement sur la question de recherche et sur la conception de la recherche.
- Procéder à un essai pratique des questions avec trois ou cinq personnes ne participant pas à l'étude.
- Comprendre que divers formats de questions produiront divers types de données.
- Avoir recours à une base de données informatisée afin d'économiser du temps pour l'organisation et l'analyse des données.

Entrevues

Les entrevues représentent des conversations dirigées entre participants et chercheurs.[9]

Avantages	Désavantages
Elles offrent une occasion d'avoir des conversations approfondies avec les participants.	Les entrevues et l'analyse des données peuvent prendre plus de temps que prévu.
Elles peuvent fournir des renseignements riches auxquels on ne s'attendait pas.	Si l'entrevue est mal planifiée, il pourrait être difficile d'analyser les données.
Il est possible de clarifier les questions au besoin.	Les personnes interrogées ne peuvent pas demeurer anonymes.
Ils ont la possibilité de poser des questions supplémentaires.	Il est possible que l'intervieweur ait des préjugés.
Il s'agit d'une méthode utile pour les jeunes élèves ou pour ceux qui éprouvent de la difficulté à lire.	Les données sont difficilement quantifiables.

Tenir compte des conseils suivants pour accorder les entrevues.[10]

- Élaborer un ensemble de questions qui portent sur le problème de recherche défini.
- Procéder à un essai pratique des questions d'entrevue avec trois ou cinq personnes ne participant pas à l'étude.
- Selon la question de recherche, envisager des entrevues collectives avec les élèves.
- Prendre le temps d'établir des rapports avec les personnes interrogées.

Conseils d'observation

Observer, regarder avec un objectif[11] en tête peut être efficace, particulièrement lorsque l'observation est combinée à d'autres méthodes de collecte de données[12].

Avantages	Désavantages
L'observation offre une vue d'ensemble.	Il pourrait être difficile d'isoler des comportements précis.
Elle est efficace dans la salle de classe et au terrain de jeu.	De multiples observations augmentent la validité des résultats.
Elle permet la consignation des comportements non verbaux.	C'est une méthode qui exige beaucoup de temps et de main-d'œuvre.
Elle augmente la sensibilité des chercheurs aux variables multiples.	Elle peut s'avérer une distraction pour les participants.

Tenir compte des conseils suivants pour la collecte de données au moyen d'observations.[13]

- Élaborer un plan d'observation et un modèle de collecte des données.
- Faire des observations à différents moments de la journée.
- Considérer la possibilité d'utiliser une bande vidéo lorsque cela ne pose pas de problème du point de vue éthique.
- Être conscient que la présence d'un observateur peut influencer le comportement des participants et ainsi modifier les résultats.

Analyse des données

La plupart des données recueillies aux fins d'évaluation des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs sont qualitatives. Cette information doit être soigneusement analysée et interprétée pour pouvoir tirer des conclusions. Le processus de l'analyse qualitative suppose une lecture critique; il consiste aussi à établir des liens entre les données et à se faire un jugement.

Les données sont analysées de façon systématique et objective. Il est efficace de prendre des notes tout au long du processus d'examen des données. Les étapes types ci-dessous peuvent servir de lignes directrices générales pour l'organisation et l'analyse des données qualitatives.

1. Prendre note des thèmes, des tendances et des idées principales qui ressortent des données.
2. Réduire la liste aux points essentiels.
3. Étiqueter l'information en fonction des thèmes définis afin de créer des sous-thèmes. Passer en revue toute l'information.
4. Relever les points qui reviennent souvent et qui sont les plus importants.
5. Jumeler les données recueillies à chaque point principal.[14]

Partager les résultats de l'évaluation

Le partage du processus et des résultats des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs permet :

- d'encourager la réflexion au sein de l'équipe;
- d'organiser les idées;
- d'approfondir les connaissances professionnelles relativement à ce qui fait une initiative réussie;
- d'encourager d'autres à comprendre l'évaluation.

Pour obtenir la liste d'exemples d'outils et de stratégies d'évaluation, voir l'annexe F.

Notes en fin de chapitre

1. Adapté de la source : Julea Posey et Matthew Davidson, *Character Education Evaluation Toolkit* (Washington, DC: Character Education Partnership, 2002), p. 41. Reproduit avec autorisation.

2. Adapté de la source : David Townsend, *Action Research: Facilitation and Implementation* (Edmonton, AB: The Alberta Teachers' Association, 2001), p. 18-19. Reproduit avec autorisation.
3. Ibid.
4. Adapté de la source : Julea Posey et Matthew Davidson, *Character Education Evaluation Toolkit* (Washington, DC: Character Education Partnership, 2002), p. 8. Reproduit avec autorisation.
5. Tiré de la source Eric Schaps et Victor Battistich, « Community in School: Central to Character Formation and More ». Exposé présenté à la White House Conference on Character and Community, le 19 juin 2002, *Developmental Studies Center*, Copyright © 2002 par Eric Schaps et Victor Battistich. <www.devstu.org/about/articles/whitehouse02.pdf> (consulté le 20 août 2004). Reproduit avec autorisation.
6. Adapté de l'Alberta Teachers' Association, *Action Research Guide for Teachers*, (Edmonton, AB: Alberta Teachers' Association, 2000), p. 22.
7. Ibid., p. 23.
8. Ibid., p. 23.
9. Ibid., p. 24.
10. Ibid., p. 24.
11. Grady, 1998.
12. Adapté de l'Alberta Teachers' Association, *Action Research Guide for Teachers*, (Edmonton, AB: Alberta Teachers' Association, 2000), p. 25.
13. Ibid.
14. Adapté de Joan Richardson, « Teacher Research Leads to Learning, Action », *Tools for Schools* (février – mars 2000), <www.nsdc.org/library/publications/tools/tools2-00rich.cfm> (consulté le 4 novembre 2004). Extrait obtenu avec la permission du National Staff Development Council, www.nsdc.org, 2005. Tous droits réservés.



Chapitre 5

Création d'une culture scolaire bienveillante et sécuritaire

Créer une culture scolaire sécuritaire, bienveillante et ouverte signifie l'enseigner quotidiennement, l'intégrer dans les mesures disciplinaires et le programme d'études à l'aide de modèles pédagogiques offrant de la pratique dans les aptitudes sociales et relationnelles et, surtout, la modeler. [Traduction]

– Vicki Mather, directrice exécutive
The Society for Safe and Caring Schools and Communities

Jusqu'à quel point les initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs dépendent-elles de la culture scolaire? Comment peuvent-elles influencer et modifier la culture scolaire? Pourquoi la culture est-elle importante?

Certains éducateurs affirment que les écoles dont la culture est saine « offrent » déjà une éducation civique et une formation aux valeurs avec succès, même si elles ne peuvent le déterminer explicitement en tant que tel.[1] D'autres soutiennent simplement que la culture scolaire est un élément nécessaire des initiatives en matière d'amélioration scolaire de tout genre : « Les études démontrent que lorsque la culture ne soutient pas et n'encourage pas la réforme, cette dernière ne se produit pas… s'il n'existe pas une culture saine et forte en place, le reste n'a aucune importance » (Peterson, 1998, p. 1). Les deux parties conviennent qu'un effort fructueux pour changer ce qui se passe dans le milieu scolaire est directement lié à la culture scolaire.

Examen de la culture scolaire

Qu'est-ce que la culture scolaire et quel est son rapport avec l'éducation civique et la formation aux valeurs? La « culture » scolaire englobe toutes les situations, attentes, croyances et comportements courants au sein de la communauté scolaire. Une culture scolaire reflète les valeurs et les attitudes de ses membres et la nature de cette relation au sein de ce milieu. Les valeurs et les attitudes sont plus importantes pour une culture scolaire si elles sont partagées. Même si les membres de la communauté scolaire ont leur propre interprétation des valeurs essentielles, le fait de les partager leur donne de l'importance dans la culture scolaire.

Quoique les deux expressions « culture scolaire » et « climat scolaire » soient souvent utilisées de façon interchangeable, le climat scolaire correspond principalement à l'effet que l'école peut avoir sur les élèves, ainsi qu'aux opinions et aux sentiments perçus par les élèves, les enseignants et les administrateurs concernant

divers aspects de l'école et son fonctionnement. La culture scolaire, par contre, renvoie davantage à la façon dont les membres de la communauté scolaire travaillent ensemble. Le climat scolaire, pouvant être modifié plus rapidement, influence la culture scolaire. Les recherches démontrent constamment que pour modifier une culture organisationnelle, il faut mettre sept ans environ.

L'Alberta School Boards Association définit une culture scolaire bienveillante et sécuritaire comme « une culture sécuritaire au point de vue physique, émotionnel et psychologique qui se caractérise par :

- de la bienveillance;
- des valeurs et des croyances communes;
- le respect des valeurs, des droits et des responsabilités démocratiques;
- le respect de la diversité culturelle;
- le respect de l'ordre public;
- des attentes communes sociales;
- des attentes comportementales claires et constantes;
- des modèles à imiter pertinents et positifs incarnés par le personnel et les élèves;
- le respect des différences individuelles;
- des stratégies efficaces de maîtrise de la colère;
- la participation de la collectivité, de la famille, des élèves et du personnel. » (1994, p. 16)

Avant de commencer à apporter des changements visant à améliorer la culture, les écoles doivent avoir un portrait complet et réaliste de la culture scolaire existante. Une évaluation peut aider les écoles et les conseils scolaires à comprendre et à décrire la culture scolaire actuelle, tout en déterminant les résultats et les changements voulus. L'évaluation doit constituer un processus de collaboration axé sur le milieu scolaire. Elle peut débuter par l'établissement des valeurs que les élèves, les parents, le personnel et les membres de la collectivité estiment inhérentes à une culture scolaire positive.

Évaluations de la culture scolaire

Des examens sommaires, des sondages et des vérifications portant sur la culture permettent la collaboration et le dialogue et constituent des points de départ de la réflexion sur la culture scolaire existante. Ces sondages, fondés sur une synthèse des comptes rendus de recherche, proposent une série de questions dans le but d'aider à évaluer la culture scolaire au point de vue moral et civique. Les réponses à ces questions doivent s'appuyer sur des preuves provenant du milieu et sur les interactions qui ont lieu au sein de ce milieu. Tout écart constaté à la suite du sondage peut servir de point de départ utile à la définition et à l'amélioration de la culture scolaire, ainsi qu'à la planification des initiatives et des activités pouvant soutenir et perfectionner l'éducation civique et la formation aux valeurs.



Il est important que les membres de la collectivité scolaire soient bien représentés et participent aux activités d'évaluation parce que les réponses aux sondages varieront selon les répondants. La recherche de nombreuses perspectives nous permet d'obtenir de nombreux renseignements. Par exemple, les recherches concernant l'intimidation et le harcèlement démontrent clairement que les adultes dans les écoles ne sont pas témoins de la grande majorité de ces comportements adoptés par les élèves. Pour obtenir un portrait plus juste du climat scolaire, il est essentiel de recueillir les données des élèves.

Les évaluations culturelles peuvent également être réexaminées à différents intervalles au cours d'une initiative et fournir des données utiles en ce qui a trait à la planification continue et à la mise en œuvre des initiatives.

Pour obtenir des exemples de formulaires servant à mener des évaluations culturelles auprès des élèves, voir les annexes B1, B2 et B3. Les instruments du questionnaire destiné aux élèves, ainsi que les directives détaillées concernant l'administration de ces questionnaires se trouvent sur le site Web de la Society for Safe and Caring Schools and Communities, à l'adresse <www.sacsc.ca>.

Indicateurs

Élaborer des indicateurs peut être une autre stratégie utile à l'examen de la culture scolaire. Les indicateurs décrivent une culture scolaire positive et peuvent être utilisés pour évaluer les forces et les défis relevés au sein de la culture scolaire actuelle. Les élèves, les enseignants, les administrateurs, les parents et les membres de la collectivité discutent d'une liste d'indicateurs, comme les valeurs essentielles, les comportements et les actions qui ont de l'importance à leurs yeux et négocient leur portée.

En évaluant la culture scolaire par rapport aux indicateurs, le personnel peut définir et planifier les directives et l'évaluation afin de mieux répondre aux besoins des élèves, du personnel et de la collectivité. Les résultats portant sur l'école bienveillante et sécuritaire gravitent autour de neuf éléments essentiels :

- un milieu bienveillant et respectueux;
- un milieu sécuritaire;
- des procédures disciplinaires efficaces;
- un accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage;
- l'équité, la justice et la tolérance;
- l'utilisation de stratégies de soutien;
- la gestion du comportement et l'acquisition de compétences;
- le perfectionnement, les rôles et les responsabilités du personnel;
- les rapports positifs établis entre la collectivité et les écoles.

Le document intitulé : *Supporting Safe, Secure and Caring Schools in Alberta* (Alberta Learning, 1999) étudie ces neuf éléments et présente un examen qui aide le personnel à déterminer la situation actuelle dans leurs écoles. L'analyse de chaque facteur aide le personnel à examiner les efforts qui ont été déployés. Comme pour les autres outils

d'évaluation de la culture scolaire, cet examen doit être réalisé par divers intervenants du milieu scolaire pour produire des données exactes.

Un autre exemple d'indicateurs qui pourraient être utilisés aux fins d'évaluation sont ceux liés à la Society for Safe and Caring Schools and Communities. Les *Attributes of a Safe and Caring School* ont été élaborés à partir d'une série de discussions en table ronde tenues à l'échelle de la province. Les attributs décrivent la façon dont les membres d'une collectivité scolaire bienveillante et sécuritaire favorisent le climat scolaire, soutiennent l'apprentissage et encouragent l'entraide collective. Les attributs donnent des détails sur la façon dont les membres de la collectivité scolaire :

- favorisent un climat bienveillant et sécuritaire;
- travaillent ensemble;
- fournissent des activités et des programmes;
- élaborent les lignes directrices afférentes au comportement;
- choisissent et distribuent des ressources.

Pour obtenir une description de ces attributs, voir l'annexe E.

Une école confessionnelle peut élaborer des indicateurs types supplémentaires, comme :

- des occasions pour la prière et la réflexion;
- la participation paroissiale;
- l'engagement à l'égard de la justice sociale et de l'apprentissage de l'entraide collective;
- l'introduction de valeurs évangéliques dans les programmes d'études.

On peut également recueillir des renseignements sur la culture scolaire en élaborant un ensemble de questions exploratoires et en menant une évaluation culturelle au moyen d'entrevues, de discussions de groupe et de l'examen de documents et de politiques scolaires.

Pour obtenir un cadre type servant à l'évaluation de la culture scolaire, voir l'annexe B-4.

Création d'une culture scolaire saine

Une fois qu'elles ont une compréhension approfondie de la culture actuelle, les écoles peuvent commencer à établir des objectifs et à opérer des changements. L'amélioration est un processus graduel et continu. Entreprendre des changements et travailler à l'amélioration de la culture scolaire demandent une planification concertée et un établissement minutieux des principes sur lesquels repose toute initiative. Ces principes doivent être établis, convenus et intériorisés à l'aide de processus incluant le personnel, les élèves, les parents et autres membres de la collectivité.

La création d'une culture scolaire saine commence d'abord par sa définition. Saphier et King maintiennent que les « cultures se créent par le biais des activités quotidiennes de la vie scolaire. C'est la manière dont on s'occupe des activités qui forme et reflète la culture » (1985, p. 72). Ils ont relevé 12 normes qui doivent être vigoureuses pour créer une culture scolaire saine :

- la collégialité;
- l'expérimentation;
- les attentes élevées;
- la confiance;
- le soutien tangible;
- l'accessibilité à la base de connaissances;
- l'appréciation et la reconnaissance;
- la bienveillance, la célébration et l'humour;
- la participation à la prise de décision;
- la protection de ce qui est important;
- les traditions;
- les communications honnêtes et ouvertes.[2]

Parmi les 12 normes, Saphier souligne que la collégialité, l'expérimentation et l'accessibilité à la base de connaissances sont celles qui sont le plus souvent associées à l'amélioration du rendement scolaire.[3]

Résolution concertée de problèmes

Un processus de résolution concertée de problèmes prolonge l'examen initial de la culture scolaire et prépare la voie à l'élaboration d'un plan d'action. Ce processus aide le personnel, les administrateurs, les parents, les élèves et les membres de la collectivité à examiner les différences et à chercher des solutions visant à soutenir les besoins individuels et collectifs. La résolution concertée de problèmes met l'accent sur les avantages mutuels et augmente la probabilité d'arriver à une entente sur les points pouvant susciter des désaccords.[4] L'engagement envers la résolution concertée de problèmes encourage l'action collective.

Bien que les modèles de résolution de problèmes varient, ils reposent tous sur un processus de collaboration qui comprend les phases essentielles suivantes[5] :

Préparation – déterminer les personnes ou les groupes-clés qui vont participer, s'engager face au processus de collaboration et prendre les dispositions nécessaires auprès des membres représentants.

Établissement de l'orientation à suivre – établir les attentes, fixer les lignes directrices et communiquer les règles de base liées au processus, créer un soutien en faveur de la planification commune, de la prise de décision, du leadership, de la désignation des questions, des préoccupations et des problèmes communs et en discuter.

Élaboration et analyse des options – élaborer et analyser des options et obtenir un consensus sur le plan d'action.

Mise en œuvre – dresser et clarifier le plan d'action, anticiper les problèmes potentiels et les méthodes pour les régler et établir un plan de surveillance et d'évaluation.

Surveillance et mise au point – surveiller ce qui a réussi et rectifier ce qui n'a pas bien fonctionné dans le plan d'action.

La résolution de problèmes concertée s'attarde au leadership des groupes et exige que les participants fassent preuve de fortes aptitudes en communication interpersonnelle.

Diriger pour opérer un changement

L'avénement d'une culture scolaire vigoureuse débute avec le directeur d'école. Le directeur « donne le ton à l'école entière, offre des modèles de comportement qui encouragent et soutiennent les autres membres du personnel et les aide à établir des interactions positives avec les élèves » (Alberta Learning, 1999, p. 53). Le directeur est plus qu'un leader pédagogique. Il est également un leader en matière de changement qui se concentre sur l'amélioration de la culture scolaire. Les leaders en matière de changement possèdent cinq caractéristiques communes :

- des objectifs moraux;
- une compréhension du processus de changement;
- la capacité d'améliorer les relations;
- un désir de créer et de partager des connaissances dans une organisation;
- la capacité de produire une réforme cohérente.[6]

Lorsque les directeurs et autres leaders scolaires élaborent des plans pour modifier la culture scolaire, ils prennent en considération les principes suivants à la base d'un leadership efficace.[7]

Assumer la responsabilité de l'apprentissage des élèves

Remettre en question des hypothèses – Les dirigeants d'école aident les membres du personnel à remettre en question les hypothèses concernant leur influence sur l'apprentissage des élèves. Un grand nombre de recherches démontrent que ce qui se passe à l'école a une incidence sur le rendement scolaire. Les leaders font part aux membres du personnel des résultats de ces recherches et en discutent avec eux.

Remporter de petites victoires – Les leaders font preuve de patience et adoptent une perspective à long terme. Ils déterminent, atteignent et soulignent également de plus petits objectifs qui peuvent être des indices de croissance en cours de route.



Souligner les réussites – Les leaders trouvent des moyens de reconnaître chaque enseignant pour le rendement scolaire des élèves, les équipes d'enseignement qui aident les élèves à atteindre leurs buts scolaires et l'ensemble du personnel qui contribue à améliorer le rendement des élèves.

Créer une culture axée sur la collaboration

Mettre en place des équipes efficaces – Les écoles mettent en branle une culture axée sur la collaboration lorsqu'elles développent la capacité des enseignants à travailler ensemble. Tous les enseignants sont affectés à des équipes qui se penchent sur l'apprentissage des élèves. La structuration de l'équipe (p. ex., le cours, le niveau scolaire, les structures interdépartementale et verticale) est moins importante que la participation de tout le personnel au sein des équipes dont l'objectif est l'apprentissage scolaire.

Accorder du temps à la collaboration – Une école est plus susceptible d'avoir une culture axée sur la collaboration s'il existe un calendrier directeur dans lequel on accorde une période déterminée, chaque semaine, pour que les équipes puissent travailler ensemble au cours d'une journée d'école. Les directeurs d'école doivent défendre le temps alloué à la collaboration du travail d'équipe, tout comme les enseignants doivent le faire pour la période d'enseignement des élèves.

Demander à chaque équipe d'élaborer des protocoles de fonctionnement – Les enseignants peuvent tirer profit de l'élaboration de protocoles pour orienter leur travail. Les protocoles des équipes décrivent l'engagement des membres les uns envers les autres lorsqu'ils effectuent leur travail.

Surveiller et souligner le travail des équipes – Les dirigeants d'école font davantage que d'accorder simplement du temps aux enseignants pour qu'ils rencontrent leurs équipes. Ils doivent également surveiller le travail des équipes, ramasser et examiner les documents et les artefacts produits et souligner la réussite des tâches de groupe.

Mettre l'accent sur des objectifs communs

Trouver un terrain d'entente – Les dirigeants d'école reconnaissent les différences, mais se concentrent sur la détermination de quelques « idées maîtresses » auxquelles les autres se rallieront. Ils se concentrent sur les idées maîtresses en aidant chacun à comprendre les meilleures pratiques et en présentant l'information qui permet au personnel et à la collectivité d'évaluer comment l'école se situe par rapport à ces pratiques.

Demander des engagements – Une communauté scolaire qui établit les actions et les comportements qu'elle valorise chez ses membres est plus susceptible de créer une culture saine qu'une communauté qui souligne les échecs. Les dirigeants d'école aident les groupes à voir au-delà des aspects négatifs qu'on rencontre souvent, et à mettre plutôt l'accent sur des principes de vie positifs auxquels chacun adhérera.

Mettre l'accent sur les résultats

Élaborer des objectifs et des échéanciers – Lorsqu'elles se concentrent sur quelques objectifs cruciaux et établissent des points de repère pour surveiller les progrès réalisés en regard de ces objectifs, elles sont plus susceptibles de canaliser leurs énergies sur des innovations bien documentées qui vont dans le même sens que leurs objectifs.

Il faut être sélectif – Les dirigeants d'école efficaces servent d'écran protecteur entre le personnel et les personnes ou groupes bien intentionnés (p. ex., les groupes de pression, les médias, etc.) qui veulent imposer leurs idées aux écoles. Les dirigeants d'école comprennent que toutes les idées concernant l'amélioration scolaire ne sont pas pratiques ou souhaitables et reconnaissent les limites de la capacité du personnel à mettre en œuvre des changements significatifs.

Rôle des élèves dans une communauté bienveillante

Le personnel de l'école et les parents jouent un rôle important dans le façonnement de la culture scolaire, mais pour que des changements importants se produisent, les élèves doivent faire partie intégrante du processus. La meilleure façon d'y arriver consiste à créer une communauté bienveillante et solidaire dans la salle de classe et l'école, de sorte que les élèves développent un sentiment d'acceptation et d'appartenance.

Il existe bon nombre de raisons pour lesquelles les élèves devraient participer de façon valable à leurs écoles. En voici quelques-unes :

- Les élèves peuvent faire partie de la prévention des problèmes aussi bien que de leur solution.
- Les élèves peuvent apprendre à s'attaquer aux vrais problèmes du monde et à établir des relations avec les autres en participant aux activités de leadership dans l'école.
- La participation à une communauté aide les élèves à faire preuve d'empathie et de tolérance envers l'expression de points de vue divergents.
- Les élèves ont des idées pertinentes concernant la sécurité scolaire, le leadership et la citoyenneté responsable.
- La participation des élèves crée un sentiment de prise en charge du bien-être de la communauté scolaire.
- Les élèves remplis de confiance et bien intégrés présentent moins de problèmes liés aux drogues, à l'alcool, aux troubles de l'alimentation et à la cigarette.
- La participation scolaire encourage les élèves à défendre leurs intérêts, personnellement et collectivement.



Dès que les élèves se rassemblent dans une école ou dans une classe, ils commencent à former une communauté. Ils collaborent à des projets, passent du temps ensemble à la récréation ou au cours du dîner et commencent à se faire une opinion des autres à partir de leurs perceptions initiales et de leurs interactions continues. La promotion d'une communauté bienveillante et solidaire est un processus continu qui demande du temps, de l'énergie et du dévouement. Elle n'inclut pas seulement le modelage quotidien des traits de caractère positifs et des comportements exemplaires, mais aussi un solide engagement à établir des relations profondes avec les autres (autant dans la classe que dans la communauté scolaire en général), à encourager le dialogue entre les parties intéressées (élèves, enseignants, personnel de soutien, parents et membres du conseil) et à déployer des efforts sincères pour écouter et comprendre les autres.

Pour lancer le processus d'établissement de liens et de bienveillance, les enseignants fournissent dans la classe des occasions d'aider les élèves à percevoir les autres comme des personnes uniques et intéressantes. Les enseignants apprennent également à connaître chaque enfant. « Lorsqu'un enseignant et des élèves connaissent l'histoire d'un enfant, des relations s'établissent avec lui » (Van Bockern et Wenger, 1999, p. 216).

Lorsque les élèves font partie d'une classe stimulante et bienveillante où ils sont respectés et sentent que leurs contributions sont appréciées et reconnues quotidiennement, ils développent un sens des responsabilités envers le groupe et les membres qui le composent. Des comportements positifs et des gestes respectueux et bienveillants font graduellement partie de leur vie quotidienne et de leur personnalité.

La ressource pédagogique de Alberta Education intitulée : *Working Together for Safe and Caring Schools, Grades 7-12: Resource Manual for Students, Staff and Parents* (2003) a été présentée comme un projet de collaboration avec le Calgary Board of Education. Ce projet visait à encourager les élèves à jouer un rôle de leadership en vue de promouvoir des écoles bienveillantes et sécuritaires.

Le manuel présente les cinq dimensions des écoles bienveillantes et sécuritaires : la participation et le leadership scolaires, les relations, la sécurité physique, le bien-être affectif et le sentiment d'appartenance à l'école et à la collectivité. Il traite de l'importance de chaque dimension et donne des exemples de stratégies pour les améliorer. Il offre des idées et des stratégies pratiques pour lancer et évaluer l'initiative et pour maintenir le cap. Il comprend également un inventaire de stratégies éprouvées utilisées par les écoles pour mettre en œuvre leurs propres initiatives en matière d'écoles bienveillantes et sécuritaires. Une version PDF de ce manuel peut être téléchargée à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/safeschools/authorized_resources.asp>.

Développement des aptitudes sociales

S'entendre avec les autres constitue un élément-clé d'une communauté solide et une aptitude essentielle pour la vie. Bien que de nombreux élèves se présentent à l'école avec certaines aptitudes sociales, la plupart des élèves tirent parti de l'enseignement

direct des aptitudes sociales appropriées, telles que penser avant d'agir, écouter, établir et maintenir des amitiés, composer avec ses sentiments, accepter les conséquences et faire face à la pression des pairs.

Ces aptitudes et attentes comportementales précises devraient être définies, imitées, enseignées et renforcées. Par le biais de modèles cohérents, de l'enseignement et du renforcement des aptitudes sociales positives, les enseignants, les parents et autres membres du personnel scolaire aident les élèves à améliorer la maîtrise de soi, le respect des droits des autres et le sens des responsabilités face à leurs propres actions. Ces aptitudes essentielles constituent le fondement des citoyens responsables et faisant partie du monde.

Il existe de nombreuses façons d'enseigner les aptitudes sociales et de communiquer les attentes comportementales dans la classe. L'emploi de diverses stratégies fait appel à des préférences différentes en matière d'apprentissage. Examinons les stratégies suivantes :

- imiter les aptitudes sociales par le biais d'interactions quotidiennes avec les élèves et tous les membres de la communauté scolaire en s'adressant constamment aux autres avec politesse et respect et en faisant preuve de gentillesse;
- afficher en classe un tableau des attentes ou des règles;
- faire des jeux de simulation en empruntant divers scénarios;
- utiliser les jeux de collaboration;
- organiser des réunions en classe;
- lire de la documentation qui met en valeur le développement moral en analysant le comportement des personnages;
- utiliser les activités d'écriture dans un journal pour encourager la réflexion;
- fournir des directives directes en ce qui a trait à des comportements sociaux précis.

De nombreuses ressources existent pour promouvoir l'enseignement direct des aptitudes sociales positives aux élèves de la maternelle à la 12e année. La plupart des programmes comprennent les étapes suivantes :

1. l'établissement des aptitudes sociales à enseigner;
2. la présentation des aptitudes aux élèves en ayant recours à des récits, à des vidéos, à des discussions ou à des jeux de simulation;
3. la désignation des composantes ou des éléments concernés;
4. la présentation d'exemples des composantes ou des éléments de l'aptitude en question;
5. la création d'occasions pour que les élèves puissent pratiquer et renforcer l'aptitude au moyen d'autres activités;
6. la reconnaissance et la célébration de l'utilisation autonome de l'aptitude;
7. la création d'occasions et l'offre de soutien dans le but d'aider les élèves à mettre en application les aptitudes dans un ensemble de milieux et de situations.

La ressource pédagogique de Alberta Education intitulée : *Supporting the Social Dimension: Resource Guide for Teachers, Grades 7-12* (2002) offre un soutien à l'enseignement et à l'apprentissage des aptitudes sociales et des comportements

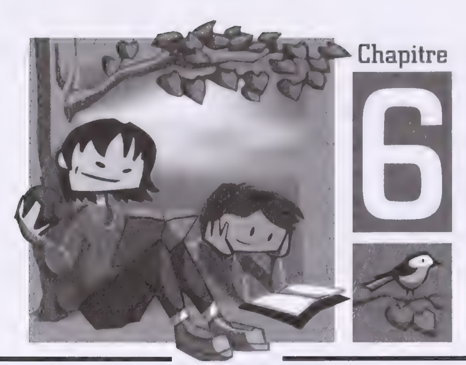
dans les programmes d'études de la 7e à la 12e année. Elle comprend les lignes directrices, les objectifs et des exemples de stratégies en vue d'améliorer les aptitudes sociales dans cinq domaines : la croissance personnelle et l'établissement d'objectifs, la santé et le bien-être, l'apparence et les manières, le comportement éthique et la responsabilité. Une version PDF de cette ressource peut être téléchargée à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/safeschools/authorized_resources.asp>.

Notes en fin de chapitre

1. Yero, 2002.
2. Tiré de : Jon Saphier et Matthew King, « Good Seeds Grow in Strong Cultures, » *Educational Leadership* 42, 6 (1985), p. 67. Publication autorisée. L'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) est une communauté internationale d'éducateurs qui préconise l'adoption de saines politiques et le partage des meilleures pratiques afin que chaque apprenant réussisse. Pour en connaître davantage, visiter le site de l'ASCD à l'adresse <www.ascd.org>.
3. Richardson, 1996.
4. Kouzes et Posner, 1995.
5. Adapté de la source : *Caring and Respectful Schools: Toward School*^{PLUS}*– Ensuring Student Well-Being and Educational Success* (p. 12 et 79), Saskatchewan Learning, Regina (Saskatchewan), 2004. Reproduit avec permission
6. Fullan, 2002.
7. Adapté de la source : Rick DuFour et Becky Burnette, « Pull Out Negativity by Its Roots », *Journal of Staff Development* 23, 3 (2002), www.nsdc.org/library/publications/jsd/burnette233.cfm (consulté le 9 novembre 2004). Extrait obtenu avec la permission du National Staff Development Council, <www.nsdc.org>, 2005. Tous droits réservés.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]



Chapitre 6 Intégration de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans toutes les matières

Le programme d'études a deux fonctions. Il agit comme un miroir dans lequel les élèves se voient, mais il agit aussi comme une fenêtre à travers laquelle les élèves voient d'autres élèves.

– Auteur inconnu

L'éducation civique et la formation aux valeurs n'est pas une matière qui doit être enseignée séparément. Elle intègre plutôt des principes directeurs au programme d'études en place et dans les expériences et interactions de tous les jours. L'on a souvent décrit les études sociales comme le « berceau » traditionnel de l'éducation civique. Pourtant, on assiste à une prise de conscience grandissante du rôle de l'éducation civique dans les autres matières scolaires. De façon similaire, il existe de nombreuses possibilités permettant de cibler les caractéristiques liées à la moralité à l'intérieur des programmes d'études de l'Alberta, sans pour autant ajouter de nouvelles ressources pédagogiques et sans changer l'horaire. L'éducation civique et la formation aux valeurs est tissée dans tous les aspects de la vie scolaire, en commençant par la façon dont les élèves et les membres du personnel se saluent, en passant par la façon dont on discute de la littérature et des études sociales, jusqu'aux attentes relatives à la conduite dans les sports.

Il existe un certain nombre de stratégies pour intégrer l'éducation civique et la formation aux valeurs dans les matières scolaires existantes. Un professeur de français pourrait accorder une attention particulière aux traits de caractère des personnages d'un roman ou présenter et décrire les thèmes d'un poème tels que l'initiative, l'empathie et l'équité. Un professeur de mathématiques pourrait reconnaître et applaudir la persévérance des élèves qui s'efforcent de s'améliorer. Un professeur de sciences pourrait insister sur l'importance d'être responsable à titre de membre d'un groupe de laboratoire. Une classe d'études sociales pourrait consacrer du temps à examiner le courage et l'altruisme de groupes culturels variés à travers l'histoire.

Les programmes et ressources de la Society for Safe and Caring Schools and Communities utilisent un cadre composé de cinq sujets pour intégrer l'éducation civique et la formation aux valeurs dans toutes les matières. Voici les sujets en question :

- Vivre respectueusement et former une salle de classe bienveillante et sécuritaire (créer un climat positif en classe ainsi qu'une compréhension et un engagement à l'égard du respect et de la responsabilité).

- Promouvoir l'estime de soi (découverte des forces et des faiblesses individuelles ainsi que des relations avec les autres).
- Respecter la diversité et éviter les préjugés (se renseigner à propos des perspectives multiples et savoir les apprécier).
- Gérer la colère et agir face à l'intimidation et au harcèlement (solutions à l'intimidation et la colère sur les plans personnel et collectif).
- Résoudre les conflits de façon pacifique et collective (en ayant recours à des compétences et à des comportements courtois pour résoudre les conflits et les problèmes).

Les ressources pédagogiques utilisées de la maternelle à la 6e année, soit *Toward a Safe and Caring Curriculum*, comprennent des exemples d'activités d'apprentissage et d'enseignement qui intègrent ces cinq thèmes et qui peuvent être utilisés dans toutes les matières. Au niveau secondaire, *Toward a Safe and Caring Curriculum* intègre également des compétences et des attitudes bienveillantes et sécuritaires dans l'ensemble des matières. Visiter le site Web <www.sacsc.ca> pour obtenir des exemples de plans de leçon et de stratégies pédagogiques.

Établissement d'un programme d'éducation civique et de formation aux valeurs

Nel Noddings pose les cinq questions suivantes dans le but d'inciter les éducateurs à réfléchir au programme d'études sous de nouveaux angles.

1. De quelle façon la bienveillance constitue-t-elle une partie essentielle de l'enseignement?
2. Pourquoi est-il important d'enseigner aux enfants à faire preuve de bienveillance?
3. De quelle façon la bienveillance peut-elle être intégrée dans le programme d'études?
4. Certaines matières sont-elles plus propices que d'autres à l'enseignement de thèmes liés à la bienveillance?
5. À quoi un programme d'études qui comprend des thèmes liés à la bienveillance ressemblerait-il et comment serait-il mis en œuvre?[1]

Noddings examine le recours à un programme d'études axé sur la bienveillance comme un aspect important pour créer une communauté scolaire bienveillante. Bien que les arguments de Noddings portent principalement sur le programme d'études et l'enseignement, ses opinions sont compatibles avec les idées présentées au chapitre précédent relativement aux cultures scolaires qui encouragent l'éducation civique et la formation aux valeurs.

Elle suggère la possibilité d'enseigner la bienveillance en choisissant avec soin le contenu tiré de deux matières ou plus à partir du programme d'études pour ensuite le tisser autour d'un thème élargi de bienveillance. Wiggins et McTighe désignent ce thème élargi comme « une grande idée » qui devient le fondement sur lequel il faut se concentrer pour planifier et mettre en œuvre une unité d'apprentissage donnée. Ils décrivent les grandes idées comme étant « des concepts, des principes, des théories

et des processus de base qui devraient servir de référence aux programmes d'études, à l'enseignement et aux évaluations. Les grandes idées sont importantes et durables et elles peuvent s'appliquer au-delà des limites d'une unité particulière. » (Wiggins et McTighe, 2005, p. 338) [traduction].

Wiggins et McTighe développent le thème central de bienveillance de Nel Noddings et définissent plusieurs autres « grandes idées » qui visent davantage l'éducation civique et la formation aux valeurs, soit :

- le défi
- la moralité
- la communauté
- les conflits
- la coopération
- le courage
- la culture
- la démocratie
- l'équité
- l'amitié
- l'honneur
- l'interdépendance
- la justice
- la liberté
- la loyauté[2]

D'autres « grandes idées », telles que la créativité, la découverte, l'exploration et l'invention, sont également liées à l'éducation civique et à la formation aux valeurs.

Sciences et études sociales

Les programmes d'études de sciences et d'études sociales offrent des occasions multiples d'explorer des questions de fond et d'acquérir de nouvelles compétences en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.

Certains liens entre les sciences et les études sociales fournissent un contexte fertile pour l'éducation civique et la formation aux valeurs. Plusieurs des valeurs et attitudes déterminantes, indiquées pour le programme d'études sociales des élèves de la maternelle à la 9e année, correspondent directement aux résultats attendus en matière d'attitudes en sciences, au niveau scolaire correspondant. (Se reporter à la section « Domaines de compatibilité et de similitude entre les programmes d'études de sciences et d'études sociales » à la page suivante.)

À la suite de ce résumé, des exemples sont présentés sur la façon dont les programmes d'études de sciences et d'études sociales de l'Alberta peuvent être utilisés au soutien de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans les niveaux scolaires sélectionnés. Les exemples comprennent des « idées communes » aux deux matières. Pour chaque niveau scolaire, les attitudes reliées aux sciences et les valeurs et attitudes reliées aux études sociales sont présentées par une « idée commune » qui regroupe les résultats et par des traits civiques et moraux qui évoquent ce même thème. On peut effectuer cet amalgame à tous les niveaux scolaires et avec plusieurs sujets, mais dans le cadre de la présente ressource pédagogique, seuls des exemples pour un seul niveau scolaire dans chacun des trois premiers niveaux de division seront offerts.

Domaines de compatibilité et de similitude entre les programmes d'études de sciences et d'études sociales

Raison d'être du programme de sciences (élémentaire)

Les enfants ont une curiosité naturelle pour le monde qui les entoure, un besoin d'explorer, de chercher, de voir comment les choses sont faites, comment elles fonctionnent, et de trouver des réponses à leurs questions. L'apprentissage des sciences permet aux élèves de comprendre et d'interpréter leur environnement.

Le programme de sciences à l'élémentaire permet aux élèves de s'engager dans les processus d'enquête et de résolution de problèmes, et de développer ainsi leurs connaissances et leurs habiletés. Ce programme a pour but d'encourager et de stimuler l'apprentissage, en cultivant chez les élèves le sens de l'émerveillement, en leur donnant les habiletés et la confiance nécessaires pour étudier leur environnement. Il leur fournit aussi les bases de l'expérience et des connaissances sur lesquelles ils pourront appuyer leurs apprentissages futurs.

Les programmes de sciences à l'élémentaire et au secondaire aident les élèves à se préparer à vivre dans un monde en perpétuel changement, marqué par l'explosion des connaissances et de la technologie, un monde qui présente sans cesse de nouveaux défis et de nouvelles possibilités. Les citoyens de demain devront apprendre à s'adapter à ces nouvelles réalités, et à faire face à des problèmes et à des questions d'une complexité croissante. Leurs décisions et leurs actions futures devront s'appuyer sur une prise de conscience et sur une connaissance de leur milieu, sur l'habileté à poser des questions pertinentes et à chercher des réponses, à définir des problèmes et à trouver des solutions.

Raison d'être et philosophie du programme de sciences (niveaux 7, 8 et 9)

Pour obtenir un diplôme d'études secondaires en Alberta, l'élève doit avoir des connaissances et des habiletés scientifiques et technologiques qui lui permettront de comprendre et d'interpréter le monde qui l'entoure et de devenir un membre productif de la société. Les programmes de sciences lui permettent de développer les attitudes qui le pousseront à se servir de ses connaissances et de ses habiletés de façon responsable. Les programmes de sciences permettent à l'élève d'acquérir les connaissances et habiletés et de développer les attitudes dont il aura besoin pour se préparer à des études plus poussées et au choix d'une carrière, en lui donnant l'occasion de découvrir les domaines qui l'intéressent.

L'élève acquiert une culture scientifique en approfondissant sa connaissance des sciences et de leur interaction avec la technologie et la société. Il doit également développer les habiletés générales nécessaires pour cerner et analyser des problèmes, explorer et vérifier des solutions et chercher, interpréter et évaluer des informations. Pour répondre aux besoins de l'élève aussi bien qu'à ceux de la société, le programme d'études de sciences doit présenter les sciences dans un contexte significatif, donnant à l'élève l'occasion d'explorer le processus scientifique, ses applications et ses répercussions et d'examiner les problèmes et considérations technologiques s'y rapportant. Ce faisant, l'élève prend conscience du rôle des sciences face à l'évolution culturelle et sociale et de leur contribution au maintien d'un environnement durable pour soutenir l'économie et la société.

Le rôle des études sociales (de la maternelle à la 12e année)

Les études sociales permettent aux élèves d'acquérir des attitudes, des compétences et des connaissances qui les amèneront à devenir des citoyens plus engagés, plus actifs, mieux informés et plus responsables. Dans une société démocratique et pluraliste, il est essentiel de reconnaître et de respecter les individus et leur identité particulière. Les études sociales aident les élèves à former leur perception de soi et des autres et les encouragent à s'affirmer en tant que citoyens dans une société démocratique ouverte à tous.

- Citoyen actif et responsable engagé dans le processus démocratique.
- Prise de décisions éthiques.
- Connaissances, compétences et attitudes pour faire des demandes efficaces relatives à l'éthique et pour communiquer les résultats sous divers formats.
- Capacité de raisonnement critique et créatif comprenant des aptitudes pour la résolution de problèmes.
- Usage responsable et éthique de la technologie, y compris l'utilisation essentielle des technologies des communications.

Orientations du programme de sciences du secondaire

Le programme de sciences du secondaire part du principe selon lequel tout élève devrait avoir la possibilité d'acquérir une culture scientifique, c'est-à-dire d'acquérir dans le domaine des sciences les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour résoudre des problèmes et prendre des décisions, tout en développant le goût de continuer son apprentissage toute sa vie et en conservant un sentiment d'émerveillement face au monde qui l'entoure.

L'élève apprend à travers des expériences variées à explorer, analyser et apprécier l'interdépendance des sciences, de la technologie, de la société et de l'environnement et en acquiert une compréhension qui se reflétera sur sa vie personnelle, sa carrière et son avenir.

Exemple d'intégration des matières pour la 1re année

Sujet de sciences E : Besoins des animaux et des plantes

Sujet d'études sociales 1.1 : Mon univers : maison, école et communauté.

Attitudes reliées aux sciences

L'élève démontre une attitude positive et responsable dans l'étude des sciences et de leurs applications.

L'élève fait des progrès évidents dans les domaines suivants :

- la curiosité;
- la confiance en sa capacité personnelle à explorer l'utilisation de matériaux et à apprendre par l'étude directe;
- l'inventivité;
- la persévérance : il continue à travailler sur une recherche pendant une période de temps prolongée;
- l'appréciation de la valeur de l'expérience et de l'observation attentive;
- l'esprit de coopération et le respect des idées des autres;
- le sens de la responsabilité pour les actions entreprises;
- le respect des êtres vivants et de l'environnement, et l'engagement de les protéger.

« Idées communes »

Les organismes vivants améliorent la qualité de notre vie (à la maison, à l'école et dans la collectivité)

- Appréciation
- Tolérance
- Respect
- Coopération
- Résolution de problèmes
- Responsabilité
- Confiance
- Persévérance
- Engagement
- Partage
- Curiosité

Valeurs et attitudes reliées aux études sociales

L'élève fera preuve d'une compréhension et d'un discernement de la façon dont son identité et son estime de soi sont renforcées par son sentiment d'appartenance au monde qui l'entoure. Il constatera que des membres actifs dans une communauté contribuent au bien-être, à la croissance et à la vitalité de leurs groupes et de leurs communautés.

L'élève pourra apprécier à leur juste valeur ses qualités et celles des autres :

- être conscient du fait qu'appartenir à des groupes et à des communautés enrichit l'identité d'une personne;
- se rendre compte des différents points de vue, langues, cultures et expériences présents dans ses groupes et dans ses communautés;
- faire preuve de respect envers ses droits individuels et ceux des autres;
- reconnaître et respecter le fait que les besoins des autres peuvent être différents de ses propres besoins.

L'élève pourra valoriser les groupes et les communautés auxquels il appartient :

- démontrer une volonté de partage et de coopération;
- reconnaître que ses actions peuvent affecter les autres et que les actions des autres peuvent l'affecter;
- démontrer une volonté de résoudre des questions ou des problèmes de façon pacifique;
- assumer la responsabilité de ses actions et de ses choix individuels.

4e année

Sujet de sciences A : Les déchets et notre environnement

Sujet d'études sociales 4.1 : Alberta : l'essence d'un lieu

Attitudes reliées aux sciences

L'élève démontre une attitude positive et responsable dans l'étude des sciences et de leurs applications.

L'élève fait des progrès évidents dans les domaines suivants :

- la curiosité;
- la confiance en sa capacité personnelle à explorer l'utilisation de matériaux et à apprendre par l'étude directe;
- l'inventivité et la volonté de considérer de nouvelles idées;
- la persévérance dans l'acquisition de connaissances et dans la recherche de solutions aux problèmes posés;
- la volonté de fonder ses conclusions et ses actions sur les preuves fournies par ses propres expériences;
- la volonté de collaborer à des activités et de partager ses expériences;
- l'appréciation des avantages de la coopération;
- le sens de la responsabilité pour les actions menées individuellement ou en groupe;
- le respect des êtres vivants et de l'environnement, et l'engagement de les protéger.

« Idées communes »

Respect de l'environnement

- Appréciation
- Responsabilité
- Respect
- Intérêt et préoccupation
- Engagement
- Curiosité
- Confiance
- Inventivité
- Persévérance
- Partage
- Coopération

Valeurs et attitudes reliées aux études sociales

L'Alberta : l'essence d'un lieu

L'élève fera preuve d'une compréhension et d'un discernement de la manière dont les éléments de la géographie physique, le climat, la géologie et la paléontologie s'intègrent aux paysages et à l'environnement de l'Alberta.

L'élève pourra apprécier les caractéristiques physiques et le milieu naturel de l'Alberta :

- estimer la diversité des éléments relatifs à la géographie, au climat, à la géologie et à la paléontologie en Alberta;
- estimer la richesse paléontologique de l'Alberta et sa contribution au caractère unique de la province;
- estimer la variété et l'abondance des ressources naturelles en Alberta;
- estimer l'importance environnementale des parcs nationaux et provinciaux, ainsi que des aires protégées de l'Alberta;
- estimer le rôle de la terre dans le soutien des communautés et la qualité de la vie;
- démontrer une attention et une préoccupation à l'égard du respect de l'environnement à travers ses choix et ses actions.

Exemple d'unité mélangée pour la 9e année

Sujet de sciences E : Exploration spatiale

Sujet d'études sociales 9.2 : Problématiques pour les Canadiens : les systèmes économiques au Canada et aux États-Unis

Attitudes reliées aux sciences

Intérêt envers les sciences
L'élève doit être encouragé à s'intéresser aux questions de nature scientifique, développer son intérêt personnel pour les domaines scientifiques et connexes, et y explorer les possibilités de carrière (ex. : regarder des émissions sur les sciences et la technologie de l'espace et en faire un compte rendu; observer un milieu spatial lors d'une visite qu'il fait seul ou en groupe à un centre des sciences spatiales et interpréter ce qu'il a observé).

Respect à l'égard d'autrui
L'élève doit être encouragé à reconnaître que le savoir scientifique découle de l'interaction des idées avancées par des personnes dont les opinions et l'acquis diffèrent (ex. : s'intéresser à l'apport d'hommes et de femmes de différents milieux culturels au développement de la science et de la technologie modernes).

Esprit scientifique
L'élève doit être encouragé à appuyer son évaluation de différentes méthodes de recherche ou de résolution de problèmes et de questions sur des preuves (ex. : chercher des données exactes, fondées sur des méthodes de recherche appropriées; tenir compte des observations et des idées exprimées dans différentes sources, avant de tirer ses conclusions).

Collaboration
L'élève doit être encouragé à faire équipe pour mener des recherches et formuler ou évaluer des idées (ex. : travailler avec d'autres à cerner des problèmes et explorer des solutions possibles; partager ses observations et ses idées avec le reste du groupe et tenir compte des idées avancées par d'autres membres du groupe; partager la responsabilité de la mise à exécution des décisions).

Responsabilisation
L'élève doit être encouragé à faire preuve de sensibilité et d'un sens des responsabilités dans sa quête d'un équilibre entre les besoins de l'humain et un environnement durable (ex. : tenir compte des conséquences à court et à long terme de ses propres actions et de celles du groupe; cerner avec objectivité les conflits que peuvent faire naître le désir de répondre aux besoins et aspirations de l'humain et l'obligation parallèle de protéger l'environnement).

Sécurité
L'élève doit être encouragé à se soucier de la sécurité au moment de planifier, d'exécuter ou de revoir des activités (ex. : choisir des méthodes et des instruments sûrs pour recueillir les données qu'il lui faut pour résoudre les problèmes posés; modifier de bon gré sa façon de faire pour assurer la sécurité des membres du groupe).

« Idées communes »

L'exploration spatiale, une activité économique et politique

- Respect mutuel
- Collaboration
- Sensibilité
- Responsabilité
- Esprit critique
- Curiosité
- Intendance
- Appréciation

Valeurs et attitudes reliées aux études sociales

Problématiques pour les Canadiens : les systèmes économiques du Canada et des États-Unis

L'élève fera preuve d'une compréhension et d'un discernement de la manière dont la prise de décisions économiques au Canada et aux États-Unis a un impact sur la qualité de la vie, sur la citoyenneté et sur l'identité.

L'élève pourra :

- apprécier les valeurs qui sous-tendent la prise de décisions de nature économique au Canada et aux États-Unis.
- apprécier la relation entre le consumérisme et la qualité de la vie.
- apprécier les répercussions de la prise de décisions gouvernementales sur la qualité de la vie.

Toutes les matières offrent un potentiel pour l'enseignement et l'appui des compétences et des concepts en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.

Français

L'aptitude à se servir de la langue de manière efficace est liée aux capacités des élèves à devenir des *citoyens responsables, qui apportent une contribution et qui sont en quête continue de savoir.*[3] Les cinq résultats généraux pour les élèves fournissent tous des possibilités d'éducation civique et de formation aux valeurs en créant des occasions pour les élèves :

- d'examiner les réflexions, les idées, les sentiments et les expériences;
- de comprendre des textes présentés verbalement, par écrit et au moyen d'autres médias, et y répondre individuellement et de façon éclairée;
- d'ordonner des idées et de l'information;
- d'améliorer la clarté et le caractère artistique d'un texte;
- de respecter et d'appuyer les autres et de collaborer avec eux.

Tout en étant guidés pour découvrir différentes perspectives, avoir une pensée critique, communiquer à l'aide de moyens variés et travailler ensemble, les élèves acquièrent également des compétences en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.

Mathématiques

La confiance, un engagement envers l'apprentissage continu, une attitude positive, la persévérance, une disposition à prendre des risques et un esprit de curiosité sont des caractéristiques que les mathématiques permettent de développer. Les mathématiques, qui sont à la fois une science et un art, encouragent les élèves à être conscients de la contribution des mathématiques à la civilisation et à la culture.[4] Les programmes de mathématiques pures et appliquées considèrent les mathématiques comme une activité humaine ordinaire qui prend de l'importance dans une société technologique en évolution.[5] De nombreux enjeux liés à l'utilisation éthique des sciences s'appliquent au domaine des mathématiques.

Éducation physique

Le développement de connaissances élémentaires pour voir à sa santé en se servant d'activités physiques comme stratégie pour faire face à des difficultés et un cadre pour s'exercer à travailler en collaboration avec les autres constituent des éléments essentiels du programme d'éducation physique.[6] Les interactions positives avec les autres, la confiance en soi et l'établissement d'objectifs représentent des avantages de l'éducation physique. Tous les résultats mentionnés précédemment sont liés au développement du caractère de l'élève.

Santé et préparation pour la vie, Carrière et vie – Maternelle à la 9e année

Prendre des décisions personnelles efficaces en ce qui a trait aux enjeux futurs, planifier et établir des objectifs, employer la réflexion critique, faire face aux changements et aux transitions, gérer le stress, reconnaître et perfectionner les compétences personnelles et découvrir l'apprentissage par l'engagement communautaire et le bénévolat sont tous des objectifs visés par le programme d'éducation sur la santé et la vie active qui sont inclus dans les résultats généraux des programmes de choix en matière de mieux-être et de relations (Wellness Choices and Relationship Choices).[7] Toutes ces mesures se rapportent à l'éducation civique et la formation aux valeurs. Les mêmes concepts sont examinés dans la partie des choix personnels du programme d'études de carrière et vie.[8]

Études autochtones

Le programme d'études autochtones (Aboriginal Studies 10-20-30) est le cours provincial par excellence qui convient à tous les élèves de l'Alberta. Il fournit un cadre aux apprenants pour leur permettre d'approfondir leur compréhension des diverses cultures autochtones qui existent dans leur région, au Canada et dans le monde. Ce programme peut servir à accroître la sensibilisation, l'appréciation et la compréhension à l'égard de l'histoire, de la culture et des contributions fertiles et de longue date des peuples autochtones au sein de notre société.

Ce programme aide tous les élèves à comprendre qu'une société est formée de personnes et que chaque personne est en partie responsable du mieux-être de la société. Il leur permet d'être sensibles aux valeurs culturelles associées à leurs propres croyances spirituelles et éthiques. Ce programme peut offrir aux élèves une compréhension approfondie et élargie de l'apparence de l'esprit civique et moral parmi les différentes cultures et entre les gens.

Études professionnelles et technologiques

Le programme d'études professionnelles et technologiques offre une série de cours conçus pour aider les élèves du secondaire des premier et deuxième cycles à acquérir des compétences qu'ils peuvent mettre en pratique maintenant et plus tard dans la vie quotidienne, à faire des choix de carrière efficaces et à se préparer à participer au marché du travail ou à poursuivre leur apprentissage.

L'une des caractéristiques-clés du programme est la place importante qu'il accorde à la « carrière » dans un vaste éventail de contextes. La carrière est liée non seulement à l'emploi ou au poste, mais également à la vie personnelle, comme membre d'une famille, ami, bénévole au sein de la collectivité et comme citoyen. Pour chacun des cours offerts dans le cadre de ce programme, les élèves doivent démontrer des compétences de base ou des compétences liées à l'employabilité qui les aideront dans la vie quotidienne et au travail. Ces compétences de base comprennent



la gestion de l'apprentissage et des ressources, la résolution de problèmes et l'innovation, la communication efficace, le travail d'équipe et la responsabilisation.

Les cours du programme peuvent offrir aux élèves des occasions valables pour explorer leurs valeurs personnelles, améliorer leurs aptitudes sociales et leur capacité de communiquer et acquérir des habiletés pratiques nécessaires à tout citoyen actif et responsable.

Beaux-arts

La musique, les arts visuels et l'art dramatique offrent des occasions uniques dans le cadre de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Le programme d'études en musique permet de sensibiliser les élèves à une diversité dans les genres de musique, y compris la musique des nombreuses cultures représentées au Canada.[9]

- L'éducation artistique aborde la façon dont les gens expriment leurs sentiments sous formes visuelles. Les arts se concentrent sur la condition humaine.
- Les arts sont également reconnus comme une expérience culturelle, un moyen pour découvrir les différentes façons dont les gens partout dans le monde expriment leurs valeurs et leurs idées par rapport à la beauté.
- L'art dramatique est à la fois une forme d'art et un véhicule pour développer le respect et l'appréciation.

Les trois éléments des beaux-arts, soit la musique, les arts et l'art dramatique, peuvent offrir des occasions pour mettre en place des formes de communication divergentes, pour s'efforcer d'atteindre l'excellence et pour examiner la signification de l'être humain.

Enseignement en français

Lorsque les parents francophones choisissent une éducation en français langue première pour leurs enfants, ils choisissent d'exercer pleinement leurs droits à titre de citoyens canadiens. Ce choix reflète leur statut de groupe linguistique officiel. En reconnaissance de ce statut, les Francophones ont accès et contrôlent leurs propres écoles. Ils sont ainsi en mesure de transmettre et de renforcer leurs valeurs et engagements de base auprès des élèves et de paver la voie de leur réussite scolaire. Les écoles francophones peuvent inculquer aux élèves un sentiment d'appartenance à leur communauté à divers niveaux, allant de l'échelle locale à l'échelle mondiale. Une éducation en français langue première, empreinte des caractéristiques de fierté de son identité linguistique, d'une sensibilisation aux questions et aux responsabilités politiques et sociales relatives à la langue de la minorité ainsi qu'au respect pour la diversité, prépare les élèves à participer plus activement comme citoyens au sein de la société canadienne.

Français langue seconde/Français immersion

L'apprentissage du français langue seconde, soit dans le cadre de programmes de base ou de programmes d'immersion, relie les élèves au cœur de la citoyenneté canadienne. Il leur permet de reconnaître la dualité des langues officielles et des peuples fondateurs de leur pays. Par leurs études, les élèves établissent un lien avec les collectivités d'aujourd'hui et d'hier qui ont façonné la société canadienne, allant des tout premiers Acadiens et Canadiens français, aux Métis, aux Québécois et aux Francophones qui sont maintenant établis dans l'ensemble des provinces et territoires. Les élèves arrivent à mieux comprendre les valeurs sociétales et le sens de l'identité nationale qui influencent leur pays. Ils sont mieux placés, non seulement pour développer leur capacité intellectuelle à apprendre, mais également pour choisir de participer dans la collectivité et la société dans son ensemble, de les explorer et d'y contribuer.

Enseignement religieux

Le programme *Born of Spirit*, publié par la Conférence des évêques catholiques du Canada, est le programme d'enseignement religieux de la maternelle à la 9e année qu'utilisent les écoles catholiques de l'Alberta. Les résultats d'apprentissage qui émanent de ce programme peuvent être exprimés dans toutes les matières du programme d'études.

Les programmes utilisés pour les élèves de 10e et de 12e années sont *Christ and Culture* et *In Search of the Good* respectivement. Les deux programmes sont publiés par la Conférence des évêques catholiques du Canada. Le programme des élèves de 11e année, *Alberta Youth Search for Meaning*, a été élaboré au niveau local.

Dans le contexte de l'enseignement religieux, l'éducation civique et la formation aux valeurs sont reflétées dans les grandes vertus que sont la foi, l'espérance et l'amour. Le respect et la responsabilité à l'égard de toute forme de vie sont des sentiments inspirés de l'Évangile et des enseignements et exemples du Christ. En adoptant un tel modèle de vie, les élèves sont appelés à la justice, à l'amour et à l'humilité.

Tout apprentissage contribue au développement humain. Dans le développement du caractère, à la fois l'enseignement religieux et la formation aux valeurs, il est reconnu que les relations sont essentielles à la modélisation et au développement des vertus liées au caractère. La meilleure façon de savoir « comment vivre » est en communiquant et en collaborant avec d'autres dans la collectivité, à la maison, à l'école et à l'église.

En termes d'enseignement religieux, il faut « aimer son prochain comme soi-même », et dans l'éducation morale, il faut être attentif et sensible aux besoins des autres pour faire de bons choix.



Notes en fin de chapitre

1. Noddings, 2003.
2. Wiggins et McTighe, 2005.
3. Alberta Learning, 2000a.
4. Alberta Education, 1997, 1996.
5. Alberta Education, 1998.
6. Alberta Learning, 2000b.
7. Alberta Learning, 2002c.
8. Alberta Learning, 2002b.
9. Alberta Education, 1989.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]







Choix des ressources à l'appui de l'éducation civique et de la formation aux valeurs

Soyez aussi vigilant dans le choix de vos livres que dans celui des personnes que vous fréquentez, car vos habitudes et votre caractère seront influencés autant par l'un que par l'autre. [Traduction]

– Paxton Hood

Un grand nombre de ressources et de programmes viennent appuyer les initiatives dans la salle de classe et dans la communauté scolaire élargie. Bon nombre d'entre eux offrent des stratégies axées sur l'éducation civique et la formation aux valeurs qui vont de l'enseignement détaillé de valeurs aux responsabilités et actions associées à la participation active dans une société démocratique. Le schéma suivant présente les types de ressources qui ont été élaborées avec des contextes et des buts précis.

Types de ressources en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs

Formation aux valeurs → **Éducation civique**

Développement individuel		Collectivités		Société
• Ressources en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs axées sur le développement des vertus	• Ressources en matière d'habiletés sociales • Ressources en matière de résolution de conflits	• Ressources de la Society for Safe and Caring Schools and Communities • Ressources sur la médiation par les pairs • Ressources en matière d'apprentissage coopératif • Réunions en classe • Prise de décision collective • Ressources en matière de discipline collaborative	• Ressources visant la prévention de la violence, du racisme et de l'abus d'alcool et de drogues	• Ressources sur les droits de la personne • Ressources de sensibilisation transculturelle • Ressources sur l'apprentissage par l'engagement communautaire

Les écoles et/ou les conseils scolaires doivent élaborer leurs propres critères pour choisir et évaluer les ressources en fonction des besoins de leurs élèves et des buts de leur initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.

L'évaluation des ressources tient compte des éléments suivants :

- efficacité dans la pratique – en salle de classe, exemples et échantillons d'élèves;
- efficacité selon des recherches – effectif de chercheurs associé à la ressource;
- efficacité basée sur l'utilisation – aspect pratique, souplesse, choix et exigences associées à l'utilisation de la ressource.

Prendre en compte les questions suivantes :

- Pour quel genre de milieu cette ressource a-t-elle été conçue? Ce milieu est-il semblable à celui de notre initiative?
- Y a-t-il des recherches encourageant l'utilisation de cette ressource?
- Quel genre de formation ou de service interne sont nécessaires à la mise en œuvre et au maintien de la ressource? Y a-t-il un soutien qui sera fourni? Quels sont les coûts?
- Quel degré de latitude y a-t-il dans la mise en œuvre de la ressource?
- Quelles pressions la mise en œuvre de cette ressource exerceront-elles sur le personnel?
- Combien de temps de planification et d'enseignement cette ressource exige-t-elle?
- A-t-on besoin de matériel supplémentaire pour utiliser cette ressource?

Évaluation des milieux pour les ressources

Le milieu pour lequel une ressource a été conçue est une considération importante. Les ressources peuvent servir dans différentes approches, qu'il s'agisse de l'amélioration du rendement des élèves, de la diminution des problèmes liés à la discipline ou de la promotion d'une culture plus démocratique dans l'école. Les ressources liées à l'éducation civique et à la formation aux valeurs peuvent être conçues pour être utilisées dans la salle de classe ou dans l'environnement scolaire élargi.

Les ressources appropriées pour les initiatives d'éducation civique et de formation aux valeurs, la salle de classe ou un milieu scolaire doivent :

- tenir compte de la diversité, des intérêts, des besoins, des capacités et des expériences des apprenants;
- être à la portée de tous les apprenants;
- permettre aux élèves de développer un esprit critique, créatif et réflectif face aux expériences d'apprentissage;
- prendre en considération la diversité individuelle et les perspectives multiples.

L'utilisation d'une grille d'évaluation telle que celle présentée permet d'établir des critères servant à décider si une ressource cadre avec la philosophie d'une initiative d'éducation civique et de formation aux valeurs donnée. Cette grille est fondée sur certains des principes élaborés par l'organisme *Character Education Partnership*. Des grilles semblables peuvent être créées à partir de la philosophie de n'importe quelle initiative d'école ou de conseil scolaire.

Évaluation des ressources servant à l'éducation civique et à la formation aux valeurs

Indicateur *Dans quelle mesure la ressource :*	Dans une grande mesure	Dans une certaine mesure	Dans une petite mesure	Sans objet
• fait-elle la promotion des valeurs de base en tant que fondement des valeurs civiques et morales?				
• fournit-elle une définition complète des valeurs civiques et morales qui comprend la réflexion, les sentiments et le comportement?				
• utilise-t-elle une approche intentionnelle, complète, proactive et efficace en matière de développement des valeurs civiques et morales?				
• favorise-t-elle la présence d'une communauté scolaire bienveillante?				
• donne-t-elle des occasions aux élèves de poser des gestes moraux?				
• cherche-t-elle à favoriser la motivation personnelle chez les élèves?				
• incite-t-elle le personnel de l'école à se partager la responsabilité de l'éducation civique et de la formation aux valeurs?				
• favorise-t-elle un leadership moral partagé et un soutien à long terme des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs?				
• encourage-t-elle la participation des familles et des membres de la communauté aux efforts de renforcement des valeurs civiques?				

L'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) offre une foule de ressources imprimées et vidéo en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs. Par exemple, le *Character Education/Service Learning Topic Pack* de 2001-2002 contient des articles complets de publications telles que *Educational Leadership* et *Education Update* et d'autres publications de l'ASCD; une liste de livres et de bandes vidéo et sonores de l'ASCD; des articles et des résumés analytiques d'ERIC; une bibliographie d'articles de revues et une liste de ressources Internet particulières. Pour obtenir de plus amples renseignements, consultez le site Web à l'adresse <www.ascd.org>.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]



Chapitre 8



Intégration de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans les activités périscolaires et parascolaires

L'école n'est pas une préparation à la vie, l'école est la vie. [Traduction]
– Elbert Hubbard

Les écoles ont le potentiel d'être des endroits où la collectivité favorise et encourage la culture de la morale et du civisme. Les activités périscolaires et parascolaires agissent comme de précieux catalyseurs pour permettre aux écoles de créer ce sens de la communauté. Elles donnent aux élèves la possibilité de faire l'expérience de l'indépendance et de l'interdépendance – deux états essentiels à la vie collective et démocratique.

La participation à des activités parascolaires est liée à un taux de décrochage plus faible dans les écoles secondaires. Les activités parascolaires aident les élèves à se sentir mieux intégrés à leur communauté scolaire.

Aptitudes pour la vie

Les activités périscolaires et parascolaires offrent aux élèves une tribune qui dépasse l'expérience quotidienne en classe pour leur permettre d'élaborer, de mettre en pratique et de démontrer de nouvelles attitudes et habiletés ainsi que pour apprendre à devenir à la fois indépendants et interdépendants dans divers contextes. Ces activités sont également des occasions vitales pour le personnel, les parents et la collectivité dans son ensemble de modéliser des traits de caractère et de civisme :[1]

- aptitudes à la pensée critique, au raisonnement et à la résolution de problèmes;
- responsabilité et aptitude à appliquer des principes d'éthique;
- adaptabilité et souplesse;
- habiletés essentielles en matière de relations interpersonnelles, y compris l'expression orale, l'écoute et l'esprit d'équipe;
- autodiscipline, respect de la notion d'effort et compréhension de la nécessité de la contribution personnelle;
- enthousiasme face à la vie et aptitude à fixer et à évaluer des buts à atteindre;
- aptitude à s'engager et à persévérer malgré les obstacles;
- compréhension et respect pour les différences des autres, y compris la compréhension de la diversité et de la perspective internationale;
- aptitude et disposition à se montrer compréhensif au vécu et aux sentiments d'autrui;

- aptitude à résoudre des problèmes et à négocier;
- honnêteté, intégrité et croyance du précepte de « la règle d'or »;
- sens de la responsabilité à l'égard de ses actions.

En plus de contribuer à l'établissement de l'éducation civique et de la formation aux valeurs, les chercheurs considèrent ces aptitudes et ces comportements comme des éléments nécessaires pour réussir dans le monde du travail. L'important est d'intégrer ces activités à la culture globale du milieu scolaire et de placer au cœur de celui-ci, l'éducation civique et la formation aux valeurs.

Partage d'expériences

Il existe une vaste gamme d'activités périscolaires et parascolaires pour promouvoir l'éducation civique et la formation aux valeurs. Des écoles et des conseils scolaires offrent les expériences suivantes à titre d'exemples pour démontrer les activités parascolaires qui ont été organisées pour appuyer et mettre en valeur une culture positive de l'école.

Modèles d'excellence

« L'année dernière, nous avons invité les élèves à faire un remue-méninges au sujet d'exemples de Canadiens, qui se sont démarqués en démontrant leur excellence dans divers domaines. Aujourd'hui, nos salles de classe portent non seulement un numéro, mais aussi le nom d'une personne… Il y a la salle Roberta Bondar, la salle Pierre Trudeau, la salle Wayne Gretzky, la salle Bryan Adams et ainsi de suite. Nous souhaitons que nos élèves soient entourés d'exemples d'excellence qui les inspireront à devenir des membres actifs de la société. »

Buts inspirants

« Nous encourageons nos élèves à se fixer des buts, à choisir une direction et ensuite à planifier la façon dont ils les atteindront. Deux fois par année, nous invitons des conférenciers, soit des personnes qui se sont fixées des buts importants et qui ont persévéré pour les atteindre, malgré une foule d'épreuves et d'obstacles. Nous avons eu un alpiniste, un canoéiste de longue distance, un astronaute et un survivant du cancer. Le récit de leurs expériences a été très inspirant pour nos élèves, pour le personnel et pour les parents. »



Héros du jour

« Nous avons créé un mur de héros dans le hall d'entrée de l'école. Nous y accrochons des plaques pour le rendement scolaire qui remontent à près de 40 ans. Nous y affichons également des prix semblables pour le civisme et les sports afin que nos élèves comprennent notre longue tradition et des valeurs qui nous sont chères.

Une partie du mur s'appelle aussi Héros du jour. Nous offrons des fiches aux enseignants et aux élèves afin qu'ils puissent y inscrire le nom des personnes qui ont contribué d'une façon spéciale à l'école ou à l'ensemble de la collectivité. C'est une bonne façon de faire l'éloge du caractère! »

Réflexion sur les valeurs

« Dans notre école, nous sommes convaincus que la réflexion permet un apprentissage approfondi, alors nous avons commencé en septembre à tenir des journaux sur l'éducation civique et la formation aux valeurs. Une fois par semaine pendant quinze minutes, tous les élèves écrivent dans leur journal un texte sur les aptitudes ou les valeurs fondamentales sur lesquelles nous travaillons. Ils échangent leurs réflexions en petits groupes et certaines réflexions sont lues dans le système de haut-parleurs de l'école avec les annonces quotidiennes.

Ces réflexions démontrent que les élèves acquièrent une compréhension des valeurs fondamentales et qu'ils constatent comment ces valeurs et ces traits de caractère sont liés à leurs propres comportements et interactions avec les autres. Par exemple :

Persévérance
J'ai fait preuve de persévérance le dernier jour de ma leçon de natation. Nous avions formé des équipes pour une course. Nous étions au centre récréatif de Mill Woods. Nous nagions dans la partie profonde de la piscine. Lorsque mon tour est arrivé, j'ai nagé aussi vite que possible et au retour, j'étais vraiment fatigué, mais je n'ai pas abandonné. Je ne voulais pas laisser tomber mon équipe. Alors, je n'ai pas arrêté et j'ai réussi. – Élève de 4e année

Équité
J'ai été équitable quand je suis allé au parc. J'étais en train de m'amuser avec mes amis aux balançoires. Je suis resté longtemps sur la balançoire. Les autres enfants voulaient aussi se balancer. J'ai réfléchi et je me suis dit, « il y a déjà longtemps que je suis là, en plus, il y a d'autres jeux dans le parc. » J'ai quitté la balançoire et j'ai demandé à une petite fille si elle la voulait et elle l'a prise. J'ai été juste parce que j'ai laissé quelqu'un avoir son tour sur la balançoire. Parfois je suis équitable et parfois je ne le suis pas. – Élève de 4e année

Amitié
J'ai aidé mon amie quand elle était sur la barre basse et je l'ai aidée à descendre. – Élève de 2e année

Langage des valeurs

« Dans notre école élémentaire, nous croyons que la participation à des activités parascolaires contribue au développement complet de l'élève. Comme condition de participation, les élèves doivent faire preuve de collaboration, de respect, de diligence, de responsabilité, d'équité et de générosité. Pour les activités parascolaires, nous utilisons le langage de la formation aux valeurs. Par exemple, nous demandons à l'élève de quelle manière il peut montrer du respect envers les joueurs de soccer de son équipe et de l'équipe adverse. Les élèves qui participent à des activités parascolaires contribuent à l'établissement d'un esprit de collectivité au sein de l'école. »

Course vers la gentillesse

« Notre club de course affiche une bannière sur la gentillesse à chaque rencontre et les participants peuvent se mériter des médailles de gentillesse. Lorsque nous renforçons l'esprit sportif, nous remettons un certificat aux élèves qui démontrent habilement cette caractéristique. »

Le match de la vie

« Lorsqu'on est entraîneur d'une équipe, on finit par devenir important dans la vie des élèves. Nous sommes avec eux de dix à quinze heures par semaine. Chaque journée à côtoyer les élèves est une occasion de leur parler de la signification des valeurs et du civisme. En leur parlant du respect, nous leur apprenons comment se comporter avec leurs adversaires, les arbitres et les spectateurs durant un match. Lorsque l'occasion se présente, que ce soit à un match, à une pratique ou à une réunion d'équipe, nous en profitons pour renforcer la notion de valeurs et de civisme. Nous lisons des articles qui portent sur la façon de forger le caractère et d'établir des objectifs ainsi que sur la responsabilité, et ensuite nous en discutons avec les élèves. Les ressources intitulées : *Value of the Game* de Bill Bradley et *Coaching to Change Lives* sont très utiles pour comprendre l'aspect « mental » du jeu. Nous trouvons que les idées tirées de ces ressources aident les élèves à améliorer leurs attitudes, à communiquer plus efficacement et à contribuer à l'unité de l'équipe. En intégrant la formation aux valeurs dans notre programme de sports d'équipe, les élèves ont l'occasion d'apprendre comment le jeu peut les aider à devenir de meilleurs citoyens. »



Accueil des nouveaux arrivants

« La population de notre école est toujours demeurée relativement stable et homogène. Toutefois, au cours des dernières années, nous avons accueilli de nouveaux élèves provenant de différentes parties du monde, dont bon nombre d'entre eux ont dû fuir leur pays frappé par des conflits causés par la guerre et l'instabilité. Pour eux, l'adaptation à une nouvelle vie, loin de tout ce qui est familier, est une expérience stimulante, mais difficile.

Pour faciliter l'adaptation des élèves et de leurs familles, toute la communauté scolaire est intervenue. Le conseil scolaire a embauché du personnel de liaison afin d'aider les familles à cheminer dans le système d'éducation et de les mettre en contact avec d'autres organismes sociaux de la ville. On présente les nouveaux écoliers dans les assemblées et le conseil des élèves a également mis en place un système de jumelage à leur intention. Le comité de parents paye des conférenciers originaires de ces pays à parler à tous les élèves de leurs traditions et de leur histoire.

Nous savons que ces efforts destinés à faciliter quelque peu une transition difficile sont appréciés. En retour, les nouveaux élèves et leurs familles organisent une journée au cours de laquelle ils présentent à toute l'école quelques facettes de leur culture, comme la danse, la nourriture, la musique et les vêtements. Tout comme l'ensemble de la société s'enrichit et se diversifie lorsque des personnes de partout dans le monde choisissent d'immigrer ici, nous sommes également privilégiés de les accueillir dans notre collectivité francophone. »

Entraide collective

« Le programme d'études professionnelles et technologiques de notre école a pris une nouvelle direction il y a trois ans, lorsque l'enseignant a demandé aux élèves de construire une maison dans le cadre du projet d'un an. Grâce à un emprunt garanti par l'association des entreprises locales, ils ont construit la maison de toutes pièces sur un terrain vague qui appartenait à la ville. À la fin de l'année, la maison a été vendue à une famille dans le besoin, au coût des matériaux. Le produit de la vente a permis de payer la construction de la prochaine maison pour l'année suivante. Il est vraiment incroyable de constater le temps et l'énergie considérables que les élèves consacrent à un projet à l'extérieur de la classe. Ils voient l'importance de leur contribution, et ce, bien avant que la téléréalité ait utilisé cette même idée! »

Partenariats entre élèves de différents âges

« Lorsque les élèves se regroupent pour apprendre les uns des autres, le résultat peut être très percutant. J'en ai fait l'expérience lorsque je planifiais un projet d'entraide collective réunissant mes élèves de 2e, 3e et 4e années et des élèves qui participaient à un programme créé dans un hôpital pour des enfants de maternelle ayant des besoins spéciaux. Cette occasion pour mes élèves de faire la lecture aux élèves d'une autre école et cette expérience ne devait se produire qu'une seule fois, mais l'expérience s'est poursuivie toute l'année pour se centrer sur le respect d'autrui et des différences. Les élèves ont bénéficié des relations avec leurs nouveaux petits amis, de même que les enseignants en observant les interactions des élèves. Les bénévoles qui nous ont accompagnés et aidés dans nos visites sont repartis avec une vision différente de l'apprentissage et du rôle des pairs dans ce processus. Encore aujourd'hui, mes élèves se souviennent de cette expérience, tout comme moi d'ailleurs, lorsque je pense aux faits marquants de ma carrière. »

Acquisition d'une perspective mondiale

« Un des buts que je recherche à titre d'enseignant est d'insuffler à mes élèves une perspective mondiale; la notion que le monde va au-delà de l'école, de la maison et de la collectivité où ils vivent. Je souhaite qu'ils comprennent qu'en posant un simple geste, aussi minime soit-il, ils peuvent aider des enfants et des collectivités, tant à l'échelle locale qu'à l'étranger. Une amie enseignante au Nicaragua a fourni une occasion de faire valoir ce point. « Il nous faudrait plus de livres pour les élèves », me disait-elle dans l'un de nos courriels. Ce commentaire m'a donné une idée dont j'ai fait part à ma classe. En un rien de temps, nous nous sommes mis à écrire des lettres aux parents, aux membres de la collectivité et aux libraires pour leur expliquer notre idée et leur demander s'ils acceptaient de donner des livres. En attendant les livres (que nous avons bel et bien reçus), nous avons fait de la lecture sur le Nicaragua, nous avons discuté du système d'éducation de ce pays et nous avons formulé des questions à l'intention de deux invités nicaraguayens qui, après avoir entendu parlé de notre projet, nous ont offert de venir parler aux élèves. Un organisme d'entraide local a accepté de nous aider quant à l'aspect de la logistique et aux coûts d'expédition de 20 boîtes de livres recueillis. Nous étions tous très heureux le jour où nous sommes allés à l'aéroport pour aider à charger les boîtes dans l'avion en partance pour le Nicaragua. Les élèves ont senti qu'ils avaient vraiment accompli quelque chose et réussi à changer la vie d'autres élèves. »

Éloge de la lecture

« Chaque semaine, mes élèves de 4e année consacrent du temps à lire en français aux enfants de la garderie qui se trouve dans notre école francophone. Les tout-petits ont ainsi la chance de communiquer dans leur propre langue avec d'autres membres de leur communauté. Mes élèves peuvent promouvoir la littérature française et partager leurs talents devant un auditoire intéressé. Nous attendions tous avec impatience ces rencontres spéciales. »

Tissage de liens musicaux

« L'engagement de notre conseil scolaire envers les programmes en français se traduit, entre autres, par la présentation à nos élèves de véritables expériences culturelles avec la communauté francophone locale. Pour ce faire, nous avons invité plusieurs groupes des écoles francophones à venir présenter un concert à leurs pairs dans le cadre des programmes d'immersion française et de français langue seconde. La connaissance de la musique en français chez nos élèves se limitait aux genres traditionnels et à son utilisation comme outil d'apprentissage de la langue. Imaginez leur surprise et leur plaisir lorsqu'ils ont entendu la musique qu'ils écoutent déjà au quotidien – le ska, le punk, le rock – tout en français! Grâce à la musique, les deux groupes d'élèves ont pu constater que leurs points communs sont beaucoup plus importants que leurs différences. »

Éloge des langues

« Notre école est un établissement qui offre un programme d'immersion française et un programme anglophone, une double identité que nous essayons de respecter dans la culture de notre école. Au cours des réunions, les élèves font l'animation dans les deux langues officielles. Cette pratique valorise publiquement ces choix de programmes et souligne leur importance dans l'ensemble de la communauté scolaire. »

Partage entre les classes

« Chaque année, la division 2 du programme de français langue seconde organise une fête hivernale pour toute l'école sous le thème de la cabane à sucre. En guise de préparation, on visite les classes des plus jeunes pour leur faire découvrir les délices de la tire et leur enseigner quelques mots appropriés du vocabulaire français, comme *s'il vous plaît, merci, délicieux, bravo*, etc. Les jours de fête, les voix des plus petits se mêlent à celles des plus grands et on peut les entendre s'exercer à dire leurs nouveaux mots! »

Découverte des talents

« Les Autochtones ont toujours cru que les différences entre les personnes sont en fait des talents reçus du Créateur et qu'il en tient à la collectivité de guider chaque personne dans la découverte de ses talents et de ses valeurs. Afin de s'assurer que chaque élève est valorisé pour ses talents personnels et sa contribution dans la communauté scolaire, tous les élèves du primaire sont répartis dans quatre équipes. Chaque équipe est composée d'élèves d'années différentes et de talents différents. Les équipes portent le nom d'un oiseau : les Condors, les Faucons, les Aigles et les Éperviers. À l'heure du midi, les élèves ont la possibilité de jouer à des jeux et de gagner des points pour leur équipe. Cette activité favorise le sens de l'appartenance, l'esprit de camaraderie et d'équipe chez chaque membre, peu importe son âge, son année scolaire ou ses habiletés. »

Éloge des saisons

« Dans notre école, nous célébrons chaque saison par un festin autochtone. Nous invitons des aînés à s'asseoir autour du cercle pour bénir la nourriture et échanger quelques sages réflexions avec les élèves. Nous demandons aussi aux élèves d'apporter un couvert et un bol pour l'occasion. Cette idée renforce le respect envers notre Mère la Terre en décourageant l'utilisation de produits non biodégradables. Les garçons s'assoient d'un côté du gymnase et les filles, de l'autre côté, de façon à former un cercle complet. En leur indiquant ainsi un endroit particulier où s'asseoir, les élèves apprennent que les hommes et les femmes ont des rôles différents, mais égaux. Ils apprennent également à attendre patiemment et à écouter leurs aînés. La nourriture leur est servie, mais ils doivent attendre la fin de la bénédiction avant de commencer à manger. Les élèves apprennent à regarder et à écouter. Enfin, grâce à ces festins, ils apprennent les vertus de la patience, du respect, de l'humilité et de la gratitude. »

Partage et gratitude

« Chaque semaine dans notre école, une classe d'une année différente prononce les prières du matin en cri et en anglais par intercom. » Cette activité permet de créer un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, de renforcer l'importance de la langue de chacun et de commencer la journée en remerciant le Créateur. Grâce à ce simple rituel quotidien, les élèves apprennent le respect pour la langue d'une personne, l'humilité devant le Créateur et le partage des responsabilités dans les activités de l'ensemble de l'école. »

Petite école au grand cœur

« Nous avons commencé l'année dans notre petite école en demandant à chaque classe d'indiquer ce qu'elle accomplirait toute l'année afin de rendre l'école plus sécuritaire et plus humaine pour tous les élèves.

- Les élèves de maternelle ont décidé de s'occuper de la boîte des objets perdus. Ils ont eu pour tâche spéciale de suspendre les mitaines sur la corde à linge placée au-dessus de la boîte, pour ainsi permettre aux élèves de retrouver plus facilement leurs mitaines.
- Les élèves de 1re année ont combiné leur tâche avec l'apprentissage du calendrier au cours de mathématiques. Ils ont fait un calendrier de tous les anniversaires des élèves de l'école. À chaque jour d'anniversaire, de petits groupes se sont rendus dans les classes pour chanter « Bonne fête » et remettre un crayon en cadeau.
- Les élèves de 2e année ont pris la responsabilité de tenir les portes aux périodes de récréation et de dîner. Ils avaient remarqué que les lourdes portes de notre vieille école causaient souvent des problèmes aux plus petits. Après deux semaines de travail, ils ont ajouté « préposé à l'accueil » à leur titre officiel et ils ont commencé à saluer chaque élève en disant « bonjour » et « bonne journée ».



Petite école au grand cœur (suite)

- Les élèves de 3e année ont décidé de garder les porte-bottes bien rangés. Ils ont conçu une affiche pour chaque classe expliquant comment empiler leurs bottes et ils ont offert gentiment des rappels à ce sujet à certains élèves (après avoir utilisé des jeux de rôles pour s'exercer). C'est en remarquant que certains problèmes étaient causés par un manque de place sur les tablettes qu'ils ont réussi à convaincre la direction d'acheter d'autres tablettes.
- Les élèves de 4e année ont choisi la bibliothèque et se sont partagé la tâche de remettre les livres sur les tablettes, de changer les présentations et de rencontrer les élèves de la 1re année pour faire des séances de lecture avec eux.
- Les élèves de 5e et de 6e années se sont occupés des bacs contenant l'équipement de jeu pendant la récréation. Ces élèves ont assumé un rôle de leadership à l'école et ils ont également fourni soutien et encouragement aux plus jeunes. Tous les niveaux travaillent ensemble pour démontrer que, même si leur école est petite, elle a vraiment un grand cœur! »

Leadership scolaire

« Dans notre école, nous encourageons le leadership. Selon nous, le leadership ne consiste pas à diriger les élèves, mais plutôt à amener les élèves à diriger. Il y a trois ans, nous avons décidé de prêcher par l'exemple et d'établir un programme de leadership dans notre école. Nous l'avons offert aux élèves de 9e année qui s'intéressaient davantage à un rôle de leadership et qui voulaient changer des choses à l'école.

Nous avons commencé par un petit groupe d'élèves très dynamiques et nous avons vite constaté que ceux-ci voulaient non seulement changer des choses à l'école, mais également dans leur collectivité, dans leur ville et ailleurs.

L'essentiel de notre travail auprès des élèves du projet de leadership, qui comprend une retraite d'un jour pour démarrer l'année scolaire, est centré sur l'exploration des qualités d'un bon leader, notamment le respect envers les idées des autres, l'honnêteté, le sens des responsabilités et le courage de prendre position et d'emprunter de nouvelles avenues. Grâce aux activités que nos élèves ont planifiées et mises en œuvre, allant d'une course qui a réuni toute l'école pour la recherche sur le cancer à des repas servis dans une soupe populaire locale d'un quartier urbain, le groupe de leadership présente un modèle de comportement aux élèves de l'école et les incite à l'adopter eux aussi dans leur vie quotidienne.

Trois ans plus tard, le petit groupe d'élèves enthousiastes qui avait été formé initialement est devenu un groupe de leaders plus âgés et un groupe de leaders plus jeunes. Ensemble, ils forment une équipe dynamique qui influence la vie des élèves et des autres membres de notre communauté scolaire. »

Éloge de la collectivité

« Dans notre école élémentaire, nous utilisons les fêtes de l'Halloween et de la Saint-Valentin pour organiser des activités d'apprentissage coopératif à caractère moral et civique. Au lieu d'organiser des fêtes distinctes pour chaque classe, nous réunissons de 12 à 16 élèves de différentes années. Chaque groupe est formé de jeunes élèves et de plus âgés. Le personnel et les parents bénévoles organisent une série de centres et les élèves se déplacent d'une activité à l'autre avec leur groupe.

À l'occasion de l'Halloween, notre thème principal porte sur le civisme à l'échelle mondiale et nous utilisons le matériel de l'UNICEF pour créer des activités de coopération. À la Saint-Valentin, l'amitié constitue le thème principal et comprend diverses activités comme des jeux de rôles et la lecture d'histoires sur l'amitié, ainsi que de nouveaux jeux à partager avec des amis à la récréation.

Le travail de collaboration dans les groupes d'enfants d'âges différents représente des occasions pour les élèves d'apprendre à se connaître. Nous croyons que ces activités favorisent un plus grand esprit communautaire. »

Entraide inspirée d'une mission

« Dans les écoles catholiques, les projets d'entraide s'inspirent d'une mission plutôt que d'être orientés vers la tâche à accomplir; ce qui signifie que l'entraide est fondée sur la responsabilité personnelle et s'appuie sur la question suivante : « Quelle sera la portée des projets sur le monde? ». De tels projets comprennent la course Terry Fox qui a lieu à l'automne et les dons de nourriture à la banque alimentaire locale à la fête de l'Action de grâce. Une classe a organisé un projet de collecte de manteaux pour les enfants (Coats for Kids). Ce projet a permis d'envoyer 125 manteaux à des enfants de quartiers pauvres urbains.

Au cours de la prochaine année, nos projets comprendront une opération éclair de déneigement dans le quartier qui sera organisée pour les aînées et les personnes souffrant d'un handicap ainsi qu'un projet de lecture à des enfants du primaire du centre-ville. Nous sommes très fiers à notre école de constater la manière dont le personnel et les élèves ont développé l'esprit et la pratique de l'entraide collective.

Chaque projet est organisé dans le cadre d'une célébration de prière liturgique. L'entraide collective encourage des actions de la part des élèves qui préconisent la responsabilité sociale, la solidarité humaine et l'intérêt commun. En d'autres mots, les élèves contribuent non seulement aux dons d'argent et de biens pour les démunis, mais, par leurs prières, ils portent une réflexion sur l'espérance, la paix et la justice. Dans un contexte d'amour et d'entraide, les élèves pratiquent les valeurs de la foi, de l'espérance et de l'amour de l'Évangile. »

Prières quotidiennes

« Dans une école confessionnelle, des prières sont récitées au début et à la fin de la journée. Le langage de la prière est intégré à tous les évènements et à toutes les facettes du programme éducatif de la journée d'école. »

Considération culturelle

Les activités périscolaires et parascolaires sont des moyens importants d'exprimer et de renforcer la culture scolaire. Ces activités offrent de riches possibilités pour instaurer des éléments de culture, tels que des artéfacts, des cérémonies, des traditions, des célébrations, des héros, des symboles, des éléments liés à la langue et des récits. Les questions suivantes peuvent servir de guide à la planification d'activités dans le but de promouvoir une culture civique et de formation aux valeurs.

- Quels traits et valeurs veut-on encourager et récompenser dans le cadre d'activités parascolaires et périscolaires? Comment communiquera-t-on et modélisera-t-on leur importance de façon à obtenir une compréhension commune chez les élèves, les enseignants, les parents et la communauté?
- Quels sont les symboles utilisés pour représenter ce qui est valorisé et récompensé dans la culture (des trophées, des certificats, des photos, des œuvres d'art)? Comment ces symboles seront-ils présentés? Comment communiquera-t-on leur importance?
- Qui sont les héros et en quoi leurs réussites sont-elles exceptionnelles? Comment abordera-t-on ces héros dans le cadre des activités parascolaires et périscolaires? Comment ces activités inciteront-elles les élèves, le personnel, les parents et la communauté à perpétuer les qualités de ces héros ou à devenir eux-mêmes des héros?
- Quelles sont les traditions, les cérémonies ou les autres évènements qui sont célébrés? Comment transmet-on leur importance pour obtenir une compréhension commune? Comment ces évènements permettent-ils la promotion du civisme et de la formation aux valeurs?
- Quelles histoires raconte-t-on pour illustrer, confirmer et valoriser les buts du développement du civisme et de la formation aux valeurs? Qui raconte les histoires? Existe-t-il des possibilités pour intégrer de nouvelles histoires à l'histoire de l'école?
- Comment créera-t-on et présentera-t-on des occasions pour permettre aux élèves de faire l'expérience de l'indépendance et de l'interdépendance?
- Comment cette activité élargira-t-elle les buts de l'école en matière de développement du civisme et de la formation aux valeurs?

Les activités périscolaires et parascolaires donnent l'occasion aux élèves de démontrer, dans la réalité, ce qu'ils ont appris au sujet du civisme et de la formation aux valeurs. Lorsque les éducateurs savent exactement ce qu'ils désirent voir et entendre, la façon de reconnaître et de récompenser les exemples positifs ainsi que la façon dont ces activités amélioreront la culture scolaire, il est beaucoup plus probable que ces activités auront des incidences positives sur le plan du développement moral et civique.

Notes en fin de chapitre

1. Uchida, Cetron et McKenzie, 1996.





Chapitre



Prévention de l'intimidation, éducation civique et formation aux valeurs

... J'étais surveillante pendant une récréation lorsque j'ai aperçu, au loin, une des élèves de 5e année tenant son bras allongé devant elle, ce qui constitue pour l'école un appel à l'aide lorsque quelqu'un est victime d'intimidation. En m'approchant, j'ai remarqué qu'un groupe de trois élèves entourait un nouvel élève de 3e année, le raillant et le ridiculisant. L'élève qui avait soulevé son bras avait remarqué ce manège, s'était rapprochée et se tenait à côté de l'élève en détresse. Puis, l'un après l'autre, les autres élèves ont commencé à se joindre à elle pour former un cercle protecteur autour du nouvel élève. Ils ont soulevé leur bras et, en silence, ont fait face aux élèves qui usaient d'intimidation, leur indiquant silencieusement et sans affrontement que l'intimidation était un comportement répréhensible. Sans plus, le groupe d'élèves qui usaient d'intimidation s'est éloigné, quittant les lieux. Les autres élèves ont invité le nouvel élève à prendre part à leur jeu, puis ils se sont éloignés ensemble. Avant même d'avoir rejoint le groupe, les élèves avaient résolu la situation d'intimidation eux-mêmes.

Plusieurs conseils scolaires et certaines écoles se concentrent sur la prévention de l'intimidation comme un point de départ afin d'établir des plans d'amélioration de l'école et des initiatives civiques et morales. Un milieu positif et stimulant est essentiel pour que les élèves sentent qu'on se soucie d'eux et qu'ils sont en sécurité. Un bon nombre d'écoles, de collectivités et de milieux de travail ont défini l'intimidation comme un comportement qui nuit au sentiment de protection et de sécurité. Ils abordent cette question de diverses manières.

Le présent chapitre offre un aperçu de la façon de prévenir et d'aborder efficacement l'intimidation dans les écoles.[1] La « prévention de l'intimidation » ne signifie pas l'adoption d'un programme en particulier, mais plutôt celle d'un processus continu de collaboration. L'information et les stratégies proposées dans le présent chapitre devraient servir de point de départ pour les écoles et les conseils scolaires afin d'élaborer et de mettre en œuvre leurs propres plans et processus destinés à prévenir l'intimidation, et ultimement, à améliorer le climat de l'école.

La prévention de l'intimidation exige l'adoption d'une approche globale qui s'attaque aux origines complexes d'un geste d'intimidation. Il n'existe pas de solution simple aux problèmes d'intimidation. Il est primordial d'aborder les causes fondamentales de l'intimidation, ce qui signifie tenir compte des nombreux aspects généraux de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Par exemple, la ressource

pédagogique *Towards a Safe and Caring Curriculum*, mise au point par la Society for Safe and Caring Schools and Communities (anciennement le projet Safe and Caring Schools de l'Alberta Teachers' Association), avait initialement été conçue à titre de programme de prévention contre l'intimidation, mais a évolué pour devenir un programme global de formation aux valeurs de cinq thèmes, dont la prévention de l'intimidation constitue l'un des thèmes. Le processus *Effective Behaviour Supports,* qui est actuellement utilisé dans de nombreuses écoles de l'Alberta (voir l'annexe A-7), est également compatible avec une approche globale de prévention de l'intimidation et de climat scolaire positif qui s'appuie sur les données.

La nature de l'intimidation

L'intimidation est une forme d'agression délibérée par laquelle une personne, ou un groupe de personnes, se sent en droit d'exercer son pouvoir sur une autre personne. Les gens utilisent souvent les expressions *petites brutes*, *agresseurs* et *victimes* lorsqu'ils font référence aux élèves qui sont touchés par l'intimidation. Cependant, ces étiquettes mettent l'accent sur les élèves, plutôt que sur les comportements, et ne tiennent pas compte du fait que beaucoup de personnes peuvent adopter les deux rôles, selon la situation ou le moment où ils se trouvent dans leur vie. Pour ces raisons, nous emploierons dans ce chapitre les expressions *élèves qui usent d'intimidation* et *élèves qui ont subi de l'intimidation*.

Les élèves peuvent user d'intimidation envers d'autres parce qu'ils ressentent un fort besoin de domination, soit en général ou dans une certaine situation. Par conséquent, les élèves qui semblent renfermés, sensibles, réservés et anxieux risquent le plus de subir de l'intimidation. Bien que les élèves qui subissent de l'intimidation évitent habituellement les confrontations, les élèves qui usent d'intimidation voient souvent de l'hostilité là où il n'y en a pas et croient que l'agressivité représente la solution la plus adéquate à ce qu'ils perçoivent comme un conflit.[2]

L'intimidation peut être directe ou indirecte et prendre de nombreuses formes. L'intimidation directe comprend les agressions physiques comme frapper, donner des coups de poing, piquer ou donner des coups de pied, et les agressions verbales telles que ridiculiser, insulter et menacer. L'intimidation indirecte comprend le commérage, l'exclusion, la critique, la menace de perdre une amitié ou la propagation de rumeurs. De façon générale, l'intimidation indirecte est un comportement caché, mais les conséquences sont tout aussi préjudiciables pour la personne qui la subit. Il existe maintenant une forme d'intimidation relativement nouvelle qui prend de l'ampleur, la cyberintimidation, c'est-à-dire le recours aux technologies de l'information et des communications tels le courrier électronique, les téléphones cellulaires, les téléavertisseurs, la messagerie texte et les sites Web personnels pour ridiculiser, menacer ou humilier un autre élève.

Bien que l'intimidation se présente sous des formes très variables, il existe un nombre de caractéristiques-clés qui permettent de déterminer si un comportement donné constitue de l'intimidation ou non :

- une inégalité du pouvoir;
- l'intention de faire du tort;

- des sentiments de détresse de la part de l'élève qui subit de l'intimidation;
- la répétition des gestes d'intimidation sur une certaine période.

L'intimidation est-elle fréquente?

La fréquence évaluée de l'intimidation dans les écoles varie considérablement selon les études. Par exemple, d'après différentes études menées auprès d'élèves de la 4e à la 6e année, aussi peu que cinq pour cent des élèves et autant que vingt-sept pour cent des élèves disent avoir subi de l'intimidation.[3] Cela est également vrai pour les élèves qui ont déclaré avoir usé d'intimidation, mais les pourcentages variaient alors entre six et dix-sept pour cent.[4]

Ce que nous savons c'est que *les parents et les enseignants ne sont pas conscients habituellement de l'ampleur que prend l'intimidation entre les enfants.* Beaucoup d'élèves qui ont usé d'intimidation ou qui l'ont subie font état du problème à leurs enseignants ou à leurs parents (dans le cadre d'une étude, presque la moitié des sujets ont déclaré l'avoir mentionné à des enseignants).[5] Bon nombre d'élèves minimisent ou cachent quand même les incidents liés à l'intimidation, souvent par crainte de représailles, parce qu'ils sentent qu'ils doivent eux-mêmes régler leurs problèmes ou que les adultes sont incapables de les protéger contre toute intimidation future.[6]

Les comportements liés à l'intimidation se retrouvent dans tous les groupes d'âge. Ils commencent parfois dès l'âge de deux ou trois ans et atteignent l'âge adulte. Parmi les plus jeunes enfants, l'intimidation prend souvent la forme de poussées, de bousculades, d'insultes, d'isolement social et de taquineries. Les adolescents peuvent s'adonner à du harcèlement sexuel, à de la violence dans les fréquentations et à des agressions de bande. La violence familiale, les agressions, la violence à l'égard des aînés et l'intimidation en milieu de travail peuvent constituer des comportements d'intimidation à l'âge adulte. Bien que les formes d'intimidation changent avec l'âge, les questions de pouvoir et de contrôle demeurent les mêmes. De façon similaire, la fréquence à laquelle les garçons et les filles sont touchés par l'intimidation est à peu près la même, mais les types d'intimidation les plus fréquents sont différents pour les deux groupes. Pour les garçons, il est plus probable que l'intimidation sera directe et qu'elle prendra des formes physiques comme donner des coups de pied, frapper, pousser, bousculer et menacer. Chez les filles, il est plus probable que l'intimidation sera indirecte et qu'elle donnera lieu à des gestes d'aliénation sociale, par exemple, faire circuler des rumeurs, mettre fin à une amitié ou ignorer la personne.

Les conséquences de l'intimidation

L'intimidation peut avoir de graves conséquences pour les élèves concernés, mais aussi pour la communauté scolaire et la société. Les élèves qui subissent de l'intimidation peuvent éprouver des symptômes physiques tels que des maux d'estomac, des maux de tête et faire des cauchemars. Ils sont souvent isolés socialement et développent une image négative d'eux-mêmes et de l'école, et leur rendement scolaire en est affecté.[7] L'intimidation, lorsqu'elle est répandue, crée

un milieu scolaire de peur et d'hostilités qui a des répercussions négatives sur les sentiments de tous les élèves et sur leurs apprentissages.

À long terme, l'intimidation peut annoncer d'autres comportements agressifs qui auront de graves répercussions sociales. Si personne n'intervient, les comportements liés à l'intimidation ont tendance à demeurer constants ou à s'aggraver, plutôt que de s'améliorer au fur et à mesure que l'enfant vieillit. Un comportement d'intimidation qui est ignoré peut empirer et mener à des agressions de bande, à des agressions physiques ou sexuelles, à de la violence dans les fréquentations, à de la violence conjugale, à du harcèlement en milieu de travail, à de la violence faite aux enfants et à de la violence à l'égard des aînés.[8]

Idées fausses à propos de l'intimidation

Il y a un certain nombre d'idées fausses communes au sujet de l'intimidation qui peuvent nuire aux efforts de faire de l'école un lieu plus sécuritaire pour tous les élèves.

Idée fausse : L'intimidation ne cause aucun vrai dommage.
Réalité : Quand nous ne tenons pas compte des dommages reliés à l'intimidation en disant que ce n'est qu'une forme de « taquinerie » ou d'« injures », nous ignorons les graves conséquences de ce genre de comportement. Les recherches démontrent que les élèves qui sont intimidés régulièrement se montrent enclins à avoir une image négative d'eux-mêmes et ont de la difficulté à faire confiance aux autres. Les injures, les sarcasmes et toute forme d'intimidation peuvent laisser des cicatrices tout au long de la vie.

Idée fausse : L'intimidation fait partie de l'apprentissage de la vie.
Réalité : L'intimidation n'est pas simplement une question rattachée à l'idée que « les enfants doivent vivre leur vie d'enfants ». L'intimidation est un comportement qui s'apprend. Les élèves imitent souvent les comportements violents qu'ils ont vus à la télévision, au cinéma ou à la maison.

Idée fausse : Les élèves qui se font intimider doivent apprendre à se défendre.
Réalité : Cette idée fausse peut amener le monde à croire que le fait de faire face à l'intimidation permet à l'élève de « renforcer son caractère », tout en décourageant les adultes à aider efficacement les élèves qui dénoncent l'intimidation. En réalité, lorsque les élèves dénoncent l'intimidation, c'est parce qu'ils ont généralement tenté de résoudre le problème à leur façon, et ce, sans succès. Leurs plaintes ne sont qu'un appel à l'aide.

Idée fausse : Il y a toujours eu des persécuteurs et il y en aura toujours.
Réalité : Même si cette croyance est vraie, on doit tenter de l'enrayer. En travaillant ensemble, enseignants, élèves et parents ont le pouvoir de changer ce qui a été en travaillant à créer un avenir meilleur et plus sécuritaire pour tous les enfants.

Observation de l'intimidation

L'intimidation est bel et bien un phénomène de groupe puisque 85 pour cent des gestes d'intimidation ont lieu devant d'autres personnes. Lorsque les élèves observent les comportements liés à l'intimidation, il arrive généralement plusieurs choses :

- les comportements agressifs sont adoptés par quelqu'un qui semble avoir plus d'influence;
- les pairs accordent plus d'attention positive à l'élève qui use d'intimidation qu'à l'élève qui la subit;
- la présence des autres donne l'impression que plusieurs personnes sont impliquées.

Ces facteurs se combinent et réduisent les sentiments de culpabilité de l'élève qui pratique l'intimidation et diminuent les inhibitions des élèves qui observent. Par conséquent, bien que la plupart des élèves déclarent être mal à l'aise lorsqu'ils voient des gestes d'intimidation[9], l'observation de tels incidents pourrait les inciter davantage à se livrer eux-mêmes à des actes d'intimidation, particulièrement si les élèves sentent que leur statut au sein de leur groupe de pairs est plutôt précaire.

Par ailleurs, lorsque les témoins interviennent, ils réussissent souvent à faire cesser l'intimidation.[10] De plus, si la communauté scolaire accorde de l'importance aux interventions actives dans des situations d'intimidation et qu'elle les encourage, il est plus probable que les élèves remettront en cause les comportements d'intimidation plutôt que de rester inactifs.[11] En fournissant aux élèves les compétences et la confiance pour intervenir dans des situations d'intimidation, les écoles font un pas important pour mettre un terme aux comportements d'intimidation.

Élaboration d'initiatives de prévention contre l'intimidation

Tous les conseils scolaires et toutes les écoles peuvent profiter des initiatives de prévention contre l'intimidation, même celles qui ont eu peu d'incidents liés à l'intimidation. Un plan global à la grandeur de l'école représente un outil important pour sensibiliser les gens aux effets nuisibles de l'intimidation. Le simple fait de prendre les mesures nécessaires en vue de planifier une initiative contribue à favoriser le soutien communautaire, permet d'augmenter les attentes relatives à un climat scolaire positif et respectueux et constitue un tremplin pour mener des discussions continuelles sur l'importance d'avoir des écoles qui sont exemptes d'intimidation.

Une initiative efficace de prévention contre l'intimidation :

- adopte une approche qui s'adresse à l'ensemble de l'école ou du conseil scolaire;
- représente un effort de collaboration qui concerne les élèves, les enseignants, les administrateurs, le personnel de soutien et les parents;
- suscite une compréhension commune de la nature et des effets de l'intimidation;

- permet d'évaluer l'étendue du comportement d'intimidation avant et après la mise en œuvre d'interventions dans l'ensemble du conseil scolaire ou de l'école;
- aide les enseignants, les élèves, les parents et autres à acquérir les connaissances, les compétences et le langage nécessaires pour réagir à l'intimidation;
- met l'accent sur la prévention plutôt que sur la punition;
- traite des codes de conduite établis dans l'ensemble de l'école ou du conseil scolaire;
- crée des liens avec le programme d'études (p. ex., des directives pour gérer les émotions et résoudre les problèmes et les conflits);
- comporte des stratégies pour la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de l'initiative.

L'élaboration d'initiatives fructueuses de prévention contre l'intimidation dépend en grande partie du développement d'une prise de conscience et d'un sens de responsabilité partagée au sein des communautés scolaires, et de l'obtention de l'appui des parents et de la « majorité bienveillante » des élèves lorsqu'il s'agit de réagir au problème.[12]

Examinons les éléments suivants pour élaborer une initiative de prévention contre l'intimidation :
- la collecte des données;
- la participation des élèves;
- la participation des parents;
- la formulation d'un énoncé contre l'intimidation initié au conseil scolaire ou à l'école;
- l'élaboration d'un plan de surveillance;
- l'élaboration d'un plan d'intervention;
- la participation des partenaires communautaires;
- le suivi des progrès.

Collecte des données

Avant que l'école ne commence à élaborer des activités ou des plans précis, il est important de découvrir l'ampleur réelle du problème d'intimidation, ainsi que les attitudes du personnel et des élèves face à l'intimidation. Examinons les stratégies types suivantes pour la collecte des données.

- Avoir recours à des sondages anonymes, à des discussions de classe et à des réunions privées après l'école ou pendant la pause pour obtenir des renseignements sur l'importance de l'intimidation et sur les types d'intimidation qui se produisent. Voici les renseignements-clés que vous pourriez recueillir :
  - le sexe des élèves et leur niveau scolaire;
  - les endroits à l'intérieur de l'école ou dans ses environs où l'élève se sent « en sécurité », « plutôt en sécurité » et « en danger »;
  - le type et la fréquence des comportements d'intimidation vécus ou observés;
  - l'âge et le niveau scolaire de l'élève qui use d'intimidation;
  - les réactions des adultes lorsque de l'aide est demandée (p. ex., « d'un grand secours », « d'un secours quelconque » et « aucunement utile »).

Demander aux élèves de se concentrer sur leur propre expérience et non sur ce qu'on a pu leur raconter. Préciser la période étudiée, par exemple au cours de la dernière semaine, du dernier mois ou du dernier semestre.

Examiner les questions connexes dans les questionnaires Outils d'évaluation *à l'annexe B.*

- Fournir des plans de l'école aux élèves (de l'intérieur et de l'extérieur) et leur demander d'indiquer les endroits où l'intimidation a lieu et les endroits où ils se sentent en danger ou mal à l'aise. Les endroits indiqués par un certain pourcentage d'élèves (p. ex., plus de la moitié) peuvent être considérés comme des endroits à risque élevé.
- Pour les plus jeunes élèves, prendre des photographies de divers endroits à l'intérieur de l'école et sur les terrains de celle-ci. Afficher sur un mur les photographies à la hauteur des yeux. Insérer deux enveloppes sous chaque photographie, l'une marquée d'un point vert (pour désigner les endroits où les élèves se sentent en sécurité) et l'autre, d'un point rouge (pour désigner les endroits où les élèves se sentent en danger ou mal à l'aise). Pour que les élèves puissent exprimer leurs sentiments à l'égard de chaque endroit, leur demander d'insérer un jeton dans l'enveloppe verte ou rouge. Les endroits désignés par un point rouge ou comme « points chauds » par la plupart des élèves sont probablement des endroits à risque élevé.
- Utiliser une liste de contrôle semblable à celle qui suit pour aider les membres du personnel à reconnaître leurs réactions face à des situations d'intimidation.[13]

	Par jour	Par semaine	Par mois	Jamais
J'entends dire qu'il y a des incidents d'agression verbale dans notre école.	❑	❑	❑	❑
Je vois des élèves se bagarrer à l'intérieur de notre école et aux alentours.	❑	❑	❑	❑
Je suis témoin de comportements conflictuels.	❑	❑	❑	❑
Je remarque les élèves qui sont plus à risque de subir de l'intimidation.	❑	❑	❑	❑
	Toujours	Parfois	Jamais	
Je peux reconnaître une situation d'intimidation.	❑	❑	❑	
Je sais comment réagir lorsqu'un incident d'intimidation survient.	❑	❑	❑	
Je reconnais que la confidentialité est nécessaire.	❑	❑	❑	
Je sais quand et comment signaler les incidents d'intimidation.	❑	❑	❑	
Les règles et procédures de notre école reflètent une solide philosophie anti-intimidation.	❑	❑	❑	

- Engager des discussions avec les enseignants, les administrateurs et d'autres membres du personnel de l'école relativement à des sujets tels que :
  - leur niveau de préoccupation face aux comportements d'intimidation à l'école, ou dans le conseil scolaire;
  - les avantages dont bénéficieraient les élèves, le personnel et les parents si l'école, ou le conseil scolaire, mettait en œuvre une initiative de prévention contre l'intimidation;
  - les forces et les ressources de l'école, ou du conseil scolaire, et de la collectivité qui pourraient aider à élaborer ou à mettre en œuvre une initiative;
  - les façons d'amener les élèves et les parents à participer à l'initiative.

Participation des parents

L'intimidation ne cesse pas lorsque les élèves quittent le terrain de l'école. Elle peut avoir lieu dans les maisons, au terrain de jeu, dans les centres communautaires et partout ailleurs où les élèves interagissent. Les parents représentent la présence adulte qui jalonne tous ces milieux. Ils tiennent aussi un rôle primordial lorsqu'il s'agit de montrer à leurs enfants les valeurs, les compétences et les comportements nécessaires pour lutter contre l'intimidation. Par conséquent, il est important de faire intervenir les parents dans la prévention de l'intimidation, soit par l'entremise d'un rôle officiel qu'ils tiendraient dans l'élaboration d'un plan à l'échelle de l'école ou du conseil scolaire, soit de façon plus officieuse, au moyen de stratégies ou d'échanges d'information.

Examinons les stratégies types suivantes visant à faire participer les parents :

- Sonder les parents concernant leurs préoccupations à l'égard des problèmes d'intimidation et leurs idées en matière d'initiatives de prévention contre l'intimidation.
- Encourager les conseils scolaires à participer à des comités de planification visant à établir des initiatives de prévention contre l'intimidation.
- Fournir des ressources aux parents pour les aider à reconnaître et à prévenir l'intimidation (p. ex., un feuillet de documentation ou de conseils).

Voir l'annexe G-1 – Conseils aux parents pour la prévention contre l'intimidation *pour obtenir un exemple de document à distribuer aux parents.*

- Examiner la possibilité de monter, à l'intention des parents, un présentoir contenant des ressources de prévention contre l'intimidation dans la bibliothèque de l'école.
- Communiquer la procédure de l'école servant à informer les parents lorsque leur enfant est impliqué dans un incident d'intimidation, ainsi que la procédure que doivent suivre les parents pour aviser l'école lorsque leur enfant signale qu'un incident d'intimidation a eu lieu.

Participation des élèves

Bien qu'il ne faille jamais laisser les élèves résoudre leurs propres problèmes d'intimidation, il est important qu'ils participent activement à la lutte contre l'intimidation à l'école. Cela peut signifier attribuer un rôle aux élèves dans l'élaboration et le soutien des initiatives. Peu importe la façon dont les élèves participent, il est essentiel qu'ils comprennent que l'importance et l'objectif principal de ces initiatives consistent à créer un milieu scolaire positif où tous les élèves sont en sécurité et sont respectés. Le début de l'année scolaire constitue une occasion idéale pour faire participer les élèves à l'élaboration d'activités regroupant toute l'école en vue de favoriser la prévention de l'intimidation et un climat scolaire positif.

Examinons les stratégies types suivantes visant à faire participer les élèves.

- Inclure les élèves dans le cadre d'un groupe de travail sur la prévention de l'intimidation. La participation des élèves à un groupe de travail contribue à assurer l'efficacité et la pertinence du plan de l'école pour les élèves.

- Mettre sur pied un comité d'élèves pour prévenir l'intimidation. Une coordination peut s'installer entre ce comité et les autres groupes d'élèves existants (p. ex., le conseil étudiant) pour organiser et parrainer les activités scolaires qui suscitent un climat scolaire positif.
- Inviter les élèves à prendre la parole lors de réunions de parents et d'assemblées scolaires. Les élèves pourraient aborder des sujets tels que, pourquoi, selon eux, la prévention de l'intimidation est importante, de quelle façon ils peuvent aider à maintenir un milieu scolaire exempt d'intimidation, ou ce qu'ils ont appris par l'intermédiaire des activités en classe.
- Organiser des évènements à l'échelle de l'école sur la prévention de l'intimidation. Ces évènements peuvent être des occasions :
  - d'inviter des conférenciers locaux à venir entretenir les élèves sur l'importance du respect, de l'action sociale et de la prévention de l'intimidation;
  - d'organiser des ateliers pour des groupes d'élèves de différents niveaux scolaires portant sur des questions telles que « qu'est-ce que l'intimidation? », « s'aider soi-même dans des situations d'intimidation » et « prendre la défense des autres »;
  - de participer à des jeux de simulation et à des jeux de collaboration afin de mettre en pratique les compétences et les concepts en matière de prévention de l'intimidation;
  - de présenter de nouveaux programmes d'aide ou de médiation par les pairs ou de reconnaître les programmes en place.

  Faire participer les élèves à la planification de ces évènements. Leurs contributions permettront une diffusion pertinente du message auprès des autres élèves.
- Accorder aux élèves plus âgés un rôle prépondérant dans la présentation du plan scolaire aux classes d'élèves plus jeunes.
- Chercher des occasions d'incorporer les activités en cours regroupant divers groupes d'âge. Elles permettent aux élèves de nouer des relations positives en dehors du groupe de pairs de leur salle de classe, ce qui peut contribuer à diminuer les incidents d'intimidation. Elles constituent également, pour les élèves plus âgés, des occasions propices de servir d'exemples dans des échanges d'entraide et respectueux.

Formulation d'un énoncé de prévention contre l'intimidation propre au conseil scolaire ou à l'école

L'énoncé d'une école ou d'un conseil scolaire définit un terrain d'entente pour le personnel, les parents et les élèves, et il transmet une vision unifiée d'une école exempte d'intimidation. L'énoncé peut prendre de nombreuses formes. Il peut s'agir d'une devise ou d'un énoncé distinct qui donne les grandes lignes de l'engagement de l'école ou du conseil scolaire relativement à la prévention de l'intimidation ou l'énoncé peut être incorporé dans un énoncé de mission d'école existant, un code de conduite ou un plan de comportement.

Examinons les lignes directrices types suivantes pour élaborer un énoncé de prévention contre l'intimidation.

- Étudier la mission existante de l'école ou du conseil scolaire et déterminer si les énoncés en question traitent suffisamment de la vision commune en matière de prévention de l'intimidation.
- S'assurer que l'énoncé exprime une vision réaliste qui est liée aux valeurs fondamentales de la communauté scolaire.
- Employer un langage simple et positif.
- Chercher à obtenir les commentaires du personnel, des élèves et des parents pendant ou après la rédaction de l'énoncé pour s'assurer que toutes les parties intéressées appuient la vision décrite dans l'énoncé.
- Transmettre l'énoncé à tous les partenaires qui collaborent au plan.
- Se servir de l'énoncé pour orienter le groupe de travail pendant que les membres du groupe continuent à élaborer le plan de prévention contre l'intimidation de l'école.

Élaboration d'un plan de surveillance

La présence et la surveillance des adultes constituent le moyen de dissuasion le plus efficace contre l'intimidation. Étant donné que la majorité des comportements d'intimidation ont lieu pendant les pauses, une surveillance bien planifiée à ces moments-là est essentielle pour réduire le nombre d'incidents d'intimidation.

Examinons les stratégies types suivantes qui visent à réduire les incidents d'intimidation grâce à la surveillance des adultes.

- Exercer une surveillance étroite aux « points chauds » ou aux endroits où l'intimidation est la plus fréquente (qui auront été définis à l'aide des stratégies à la page 86).
- Enseigner aux élèves des jeux appropriés et intéressants et d'autres activités physiques auxquels ils peuvent participer lors de la récréation ou durant l'heure du repas.
- Envisager des changements d'horaire qui permettront de réduire le nombre d'élèves dans les couloirs peu importe l'heure. Les couloirs bondés sont un endroit privilégié pour l'intimidation.
- Lorsque l'apprentissage coopératif est intégré à l'enseignement en salle de classe, il faut s'assurer que les élèves ont la possibilité d'apprendre et de mettre en pratique les nouvelles compétences qui feront de l'apprentissage coopératif une expérience positive pour tous les élèves et qu'ils ont le soutien requis pour le faire.
- Créer un club de leadership pour former des chefs de terrains de jeu volontaires afin d'aider les jeunes enfants à participer aux jeux de groupe (p. ex., gestion de l'équipement et arbitrage).

Élaboration d'un plan d'intervention

Un plan d'intervention comprend des lignes directrices, des procédures et des stratégies pour :

- effectuer le suivi des incidents d'intimidation;
- apporter un soutien aux élèves qui sont victimes d'intimidation;

- réagir face aux élèves qui pratiquent l'intimidation;
- réagir face aux élèves qui sont témoins d'incidents d'intimidation;
- planifier des interventions réparatrices afin de réunir toutes les parties concernées par un incident d'intimidation.

Une réponse efficace de l'école à l'endroit des comportements d'intimidation des élèves comporte quatre objectifs :

- **Encourager la communication –** Les adultes fournissent l'exemple aux élèves en les incitant à prendre part à des discussions sur l'intimidation, en leur enseignant des techniques d'assertivité et des stratégies d'autoprotection et en les encourageant à rechercher l'aide d'un adulte lorsque les autres stratégies ne fonctionnent pas.
- **Développer l'empathie –** Les adultes aident les élèves à reconnaître et à interpréter les signes qui révèlent les sentiments et les besoins des autres, à comprendre les répercussions d'un comportement d'intimidation sur les autres et à traiter les autres avec bienveillance et respect.
- **Encourager la responsabilité –** Les adultes aident les élèves à développer la capacité à s'arrêter et à réfléchir avant d'agir, à résister à la pression exercée par les pairs et à assumer la responsabilité de leurs comportements en réparant les torts qu'ils ont causés aux autres.
- **Favoriser les comportements prosociaux –** Les adultes enseignent, renforcent et montrent par l'exemple les compétences qui permettent aux élèves de s'entendre avec les autres.

Participation des partenaires communautaires

Les gens et les organismes d'une collectivité tels que les travailleurs sociaux, les conseillers et les centres récréatifs municipaux peuvent s'avérer de précieux partenaires pour aider à prévenir les comportements d'intimidation et à y faire face. Les policiers peuvent aussi jouer un rôle important en apportant leur appui aux efforts de l'école et du conseil scolaire pour prévenir l'intimidation. Les agents de liaison avec les écoles peuvent être en mesure de convaincre les élèves qui pratiquent l'intimidation de la gravité de leurs actions et d'apporter un appui aux élèves qui la subissent.

Examinons les stratégies types suivantes visant à faire participer les partenaires communautaires.

- Sonder les centres communautaires locaux concernant leurs préoccupations face aux problèmes d'intimidation et leurs idées en matière d'initiatives de prévention contre l'intimidation.
- Inviter des représentants de la collectivité à se joindre à un comité de planification en vue d'établir des initiatives de prévention contre l'intimidation.
- Organiser une réunion communautaire pour discuter des problèmes d'intimidation et de l'initiative de prévention proposée.
- Inviter, à titre de conférenciers invités, des professionnels comme des travailleurs sociaux, des conseillers ou des policiers dans la salle de classe ou lors d'évènements scolaires.

Appui à l'initiative

Examinons les stratégies types suivantes visant à appuyer et à soutenir les efforts de prévention contre l'intimidation.

- Discuter des avantages associés à des initiatives de prévention contre l'intimidation semblables à ceux énumérés ci-après :
  - une occasion de clarifier et de confirmer les pratiques en place;
  - une réduction du niveau des comportements d'intimidation;
  - une amélioration de la discipline à l'école;
  - un effort coordonné pour traiter de l'enseignement des habiletés en relations interpersonnelles;
  - un soutien aux élèves qui sont le plus à risque de subir de l'intimidation;
  - l'identification des élèves qui sont des meneurs et qui acceptent d'intervenir lorsque les autres subissent de l'intimidation.
- Procéder à une mise au point avec le personnel au début de chaque année scolaire ou de chaque semestre pour discuter « où nous en sommes relativement au plan ». À cette étape, s'assurer que tous les nouveaux membres du personnel connaissent les politiques et les initiatives de prévention contre l'intimidation de l'école ou du conseil scolaire.
- S'assurer que les élèves, enseignants et parents reçoivent tous la même information sur l'intimidation et les interventions possibles. Ceci assurera que chacun utilise un même langage et renforce les mêmes stratégies.
- S'assurer que le plan de prévention contre l'intimidation fait partie des discussions de l'école ou de la salle de classe touchant les attentes à l'égard du comportement des élèves.
- Inclure le plan à l'ordre du jour de la réunion du conseil d'école du début d'année ou l'insérer dans le bulletin d'information de l'école. Encourager le dialogue continu des parents sur la question. Partager les données relatives à l'ampleur du phénomène d'intimidation à l'école et fournir des mises à jour périodiques des résultats des interventions qui ont eu lieu pendant l'année.
- Fournir de l'information sur l'intimidation dans chaque numéro du bulletin de l'école et consacrer un numéro du bulletin d'information pour présenter le plan de l'école. Inclure dans le bulletin d'information les rédactions, les dessins animés et les œuvres d'art des élèves afin de promouvoir la prévention de l'intimidation.
- Fournir aux parents de tous les enfants qui commencent la maternelle ou qui viennent d'une autre école de l'information sur les efforts de prévention de l'intimidation de l'école.
- Ajouter à la bibliothèque de l'école des livres et des vidéos sur la prévention de l'intimidation et les exposer pour encourager les parents, les élèves et le personnel à emprunter ces documents.

Pour obtenir une liste des ressources de prévention contre l'intimidation de la Society for Safe and Caring Schools and Communities qui sont en vente, voir l'annexe G-3

- Ajouter de l'information concernant le plan de prévention contre l'intimidation sur le site Web de l'école ou du conseil scolaire.

- Rechercher des occasions de s'associer à d'autres écoles ou conseils scolaires qui mettent en œuvre des initiatives de prévention contre l'intimidation.
- Apposer dans le vestibule de l'école et à l'extérieur des salles de classe les affiches des élèves qui ont trait à la prévention de l'intimidation, et ce, particulièrement lors d'évènements familiaux. Il est également possible de faire appel aux endroits publics comme les bibliothèques et les centres communautaires pour qu'ils servent de lieux d'exposition pour les travaux des élèves sur le sujet.
- Tenir une journée portes ouvertes au cours de laquelle les œuvres d'art des élèves sur l'intimidation seront exposées et demander aux élèves de procéder à des jeux de simulation, d'interpréter des sketchs dramatiques ou de présenter des vidéos qu'ils ont enregistrées.
- Mettre au point un dépliant sur la prévention de l'intimidation avec l'aide des élèves plus âgés. Ces derniers peuvent le partager avec les élèves plus jeunes et leurs parents.
- Présenter les diaporamas montés par les élèves dans le cadre des réunions du conseil scolaire et des assemblées scolaires.

Suivi de l'initiative

- Effectuer le suivi du nombre de rapports d'intimidation reçus au bureau. Ce nombre a-t-il augmenté ou diminué au cours du dernier mois? Au cours des six derniers mois? Au cours de la dernière année? Au début, il faut s'attendre à une augmentation du nombre d'incidents d'intimidation qui sont signalés à cause d'une plus grande sensibilisation envers ce problème. Il ne faut pas voir une telle augmentation comme un échec. Il faut plutôt tenter d'examiner le type d'incident qui est signalé pour ensuite effectuer un suivi afin de voir si un plus grand nombre d'élèves reçoivent de l'aide.
- Mener des sondages sur l'intimidation périodiquement (p. ex., une fois par année). Afin d'avoir une meilleure idée de la fréquence du phénomène d'intimidation, il faut mener les sondages à la même période où ils ont été menés la première année.
- Rassembler les élèves pour tenir des discussions en petits groupes. Utiliser des groupes d'élèves de différents niveaux scolaires pour discuter de l'intimidation, et ce, comme moyen d'évaluer comment les élèves y font face. Rendre compte des résultats au personnel et aux parents.
- Effectuer un suivi des rapports et recenser les préoccupations des parents. Cela permettra d'évaluer si le nombre ou le type de comportements d'intimidation évolue. Présenter les conclusions au personnel et aux parents.
- Discuter régulièrement d'intimidation lors des réunions du personnel. Les questions suivantes peuvent servir de guide pour lancer la discussion :
  - Quelles sont les parties du plan qui réussissent le mieux?
  - Que faudrait-il modifier?
  - Quels sont les facteurs qui motivent les gens?
  - Y a-t-il une différence notoire dans les relations entre les élèves?
  - Les perceptions du personnel, des élèves et des parents au sujet de l'intimidation ont-elles changé?
  - Faudrait-il offrir d'autres possibilités de formation pour renforcer la compréhension des membres du personnel ou leurs compétences?
  - Faudrait-il offrir d'autres possibilités de renforcer la compréhension des

élèves et des parents ou leurs compétences?
- Comment devons-nous consolider notre succès et le maintenir?
- Avons-nous remarqué des changements aux endroits où les incidents d'intimidation ont lieu?
- Comment pouvons-nous partager ce que nous avons appris avec d'autres écoles?

Réaction à l'intimidation

Chaque fois que l'on prend connaissance ou que l'on soupçonne des incidents d'intimidation, l'intervention efficace et constante des adultes est primordiale afin de venir en aide aux élèves de manière individuelle, afin de réduire les risques d'incidents d'intimidation supplémentaires et afin de maintenir une culture scolaire bienveillante et sécuritaire. Les enseignants et autres adultes concernés doivent proposer une définition commune de l'intimidation qui tient compte des divers types d'intimidation et degrés de comportement d'intimidation. Pour réagir aux incidents d'intimidation, ils doivent aussi établir des lignes directrices qui appuient les élèves concernés et qui indiquent clairement que toute forme d'intimidation est inacceptable.

Soutien aux élèves qui ont subi de l'intimidation

Les incidents d'intimidation, même relativement mineurs et brefs, peuvent bouleverser les élèves, les intimider, les fâcher ou leur faire peur. Le soutien aux élèves qui ont subi de l'intimidation peut vouloir dire les réconforter et les rassurer, élaborer un plan pour garantir leur sécurité ou les aider à acquérir les compétences et les attitudes nécessaires pour lutter contre l'intimidation chronique.

Au moment où les conseils scolaires et les écoles établissent leurs propres lignes directrices ou étapes pour intervenir lorsqu'un élève a subi de l'intimidation, elles pourraient également envisager les points suivants :

- reconnaître l'incident et les sentiments de l'élève;
- recueillir l'information sur ce qui s'est passé et prendre note des personnes impliquées;
- garantir à l'élève qu'il y aura des conséquences pour l'élève qui a usé d'intimidation;
- aider l'élève à élaborer un plan de prévention contre toute forme d'intimidation future;
- entrer en communication avec les parents de l'élève relativement à l'incident et au plan établi par l'école pour intervenir en cas d'incidents d'intimidation;
- assurer un suivi auprès de l'élève afin de déterminer le succès du plan, les sentiments de l'élève et le risque que d'autres incidents d'intimidation se produisent;
- effectuer le suivi de l'incident à l'aide d'un formulaire ou d'une autre méthode.

Dans les cas d'incidents d'intimidation graves ou chroniques, des étapes supplémentaires et des stratégies comme celles qui suivent pourraient être nécessaires :

- une intervention plus poussée auprès de l'élève qui a usé d'intimidation;
- une rencontre avec les parents;
- une réunion avec le conseiller de l'école ou un autre membre du personnel de soutien pour aider l'élève à affronter la situation, à instaurer la confiance en lui-même et à mettre en pratique des compétences comme l'assertivité.

Récapitulation avec les élèves qui ont été témoins d'incidents d'intimidation

Dans les cas où des élèves ont été témoins d'incidents d'intimidation, notamment lorsque les élèves ont observé passivement ou ont encouragé le comportement fautif, il est important de discuter de l'incident. Examinons les questions suivantes :

- Comment décririez-vous ce qui est arrivé?
- Qu'est-ce qui fait de cet incident, un incident d'intimidation?
- À quel moment avez-vous décidé de demeurer sur place et d'observer l'incident d'intimidation?
- De quelle façon votre présence a-t-elle pu influencer le comportement de l'élève qui usait d'intimidation?
- Quels étaient vos sentiments lorsque vous regardiez l'incident d'intimidation?
- Comment vous sentez-vous maintenant relativement à cet incident?
- Selon vous, comment se sentait l'élève qui a subi l'intimidation?
- Qu'auriez-vous pu faire différemment, soit pour intervenir, soit pour prévenir l'incident?
- Que pourriez-vous faire maintenant pour que l'élève qui a subi l'intimidation soit plus heureux à l'école et qu'il se sente en sécurité?

Intervention auprès des élèves qui ont pratiqué l'intimidation

Intervenir auprès des élèves qui ont pratiqué l'intimidation constitue une étape évidente pour assurer la protection et la sécurité de l'élève qui a subi de l'intimidation et pour empêcher que davantage d'incidents d'intimidation se produisent. Au moment où les écoles établissent leurs propres lignes directrices ou étapes pour intervenir lorsqu'un élève a usé d'intimidation, elles pourraient également examiner les points suivants :

- assurer la sécurité des autres élèves;
- aider l'élève qui a posé des gestes d'intimidation à changer ses comportements et ses attitudes;
- agir immédiatement pour faire cesser le comportement (p. ex., envoyer l'élève au bureau ou à un autre endroit qui aura été déterminé);
- définir le niveau d'intervention adéquat et intervenir en fonction de la nature des comportements d'intimidation et du degré et de la durée de ceux-ci, par exemple :
  - souligner les effets d'un comportement d'intimidation sur l'élève qui l'a subi et sur ceux qui observaient

- rappeler à l'élève les règles et les attentes comportementales de l'école
- infliger une punition qui aura été décidée par l'école
- attribuer une intervention de socialisation
- signaler le cas à la police ou orienter l'élève vers la police, un conseiller ou d'autres professionnels
- élaborer un plan individuel de soutien et de sécurité;

- entrer en communication avec les parents de l'élève relativement à l'incident et à l'intervention de l'école à cet égard;
- effectuer le suivi de l'incident à l'aide d'un formulaire ou d'une autre méthode.

Interventions de socialisation

Le recours à des interventions de socialisation constitue l'une des façons de réagir aux comportements d'intimidation. Une intervention de socialisation est une activité structurée, dirigée par un adulte, qui demande à l'élève de penser à ses comportements et aux répercussions de ceux-ci sur les autres. Idéalement, une intervention de socialisation exige des interactions sociales positives avec les autres. Elle offre à l'élève l'occasion :

- de réparer les torts qu'il a causés;
- de se réconcilier avec l'élève qu'il a intimidé;
- d'apprendre et de mettre en pratique des comportements à caractère social;
- de contribuer de façon positive au climat scolaire.

Dans le cadre de la conception d'interventions de socialisation, il faut tenir compte des conseils suivants :

- choisir des interventions en fonction de l'âge;
- se rappeler les quatre objectifs d'une réponse efficace de l'école face à l'intimidation : la communication, l'empathie, la responsabilité et les compétences à caractère social;
- être juste et logique, ne pas dénigrer ou humilier;
- faire comprendre à l'élève qui a pratiqué l'intimidation qu'il fait partie de la communauté scolaire et qu'il a une responsabilité relativement au bien-être social de chacun au sein de cette communauté.

Demander à l'élève d'accomplir les activités suivantes constitue des exemples d'interventions de socialisation :

- participer à une activité d'autoréflexion et en discuter avec un adulte;

Pour obtenir un exemple de comportement d'intimidation, voir l'annexe G-2.

- trouver une histoire sur l'intimidation, la raconter aux parents ou à un petit groupe d'élèves et en discuter;
- poser cinq gestes bienveillants et les noter;
- pendant les pauses, participer à des jeux ou à des sports supervisés et structurés dans le but d'apprendre des compétences de coopération et de les mettre en pratique.

Signalement de l'intimidation

Selon les circonstances, il pourrait être nécessaire de signaler un incident d'intimidation ou d'en aviser l'un des intervenants suivants :

- le conseiller de l'école;
- les services de soutien du conseil scolaire, y compris d'autres membres du personnel comme des employés de liaison avec la famille, des psychologues et des consultants en matière de comportement;
- les services à l'enfance de l'Alberta;
- le service de police.

Lorsque l'on s'interroge à savoir si l'on doit ou non informer le service de police et le mêler à cette affaire, il est important de penser au rôle que les policiers pourraient jouer pour appuyer la réponse globale de l'école ou du conseil scolaire à un incident d'intimidation. Beaucoup d'écoles travaillent en étroite collaboration avec l'agent de liaison avec les écoles ou avec les agents des services de police communautaires. Dans cette situation, consulter l'agent pour déterminer quel rôle il pourrait jouer en réponse à de graves incidents d'intimidation. Peut-être pourrait-il venir à l'école rencontrer des élèves ayant subi de l'intimidation ou des élèves ayant usé d'intimidation. L'agent pourrait parler aux élèves qui ont subi de l'intimidation de stratégies leur permettant de faire face à de telles situations. L'agent pourrait également discuter de la gravité du phénomène d'intimidation avec l'élève ayant usé d'intimidation.

Plans individuels de soutien

Dans les cas où le comportement d'intimidation est constant et grave, l'école pourrait envisager l'élaboration d'un plan individuel de soutien et de sécurité pour l'élève qui use d'intimidation. Un plan de soutien et de sécurité consiste en un ensemble de limites et de contrôles extérieurs destinés à aider un élève à maîtriser son comportement et sert à protéger les autres élèves. Un plan efficace favorise également la participation de l'élève à des activités avec ses pairs en fonction de l'âge.

Un plan de soutien et de sécurité est élaboré en collaboration avec l'école, le conseil scolaire et des professionnels de la collectivité. Une équipe est mise sur pied pour dresser le plan, le mettre en œuvre et assurer son suivi. Le plan pourrait comprendre les éléments suivants, sans toutefois s'y limiter :

- la supervision de l'élève dès son arrivée à l'école, pendant les récréations et l'heure du repas, après l'école et au cours de tout autre moment moins structuré;
- la délimitation des aires de jeux;
- des stratégies précises de gestion du comportement, y compris un plan pour le renforcement des comportements appropriés;
- un plan visant à faire participer l'élève à des activités positives avec ses pairs;
- des révisions et des mises à jour régulières du plan.

Soutien de l'initiative par l'entremise de l'enseignement en classe

Des évènements organisés, comme des assemblées, sont importants pour acquérir une compréhension de l'initiative dans l'ensemble de l'école et créer un enthousiasme et un engagement à l'égard de celle-ci, mais il est tout aussi important d'appuyer l'initiative en l'incorporant progressivement aux activités de la salle de classe.

Examinons les stratégies suivantes face au soutien des initiatives de prévention contre l'intimidation grâce à l'enseignement en classe.

- Trouver des moments propices à la sensibilisation pendant la journée et à l'intérieur des cours.
- Donner des renseignements sur l'intimidation et enseigner des compétences et des stratégies sur le sujet au moyen d'activités d'apprentissage pertinentes du programme de santé et préparation pour la vie à l'intention des élèves de la maternelle à la 9e année. Il peut s'agir de compétences précises telles que :
  - l'assertivité;
  - savoir intervenir;
  - la résolution de conflits;
  - savoir à qui demander de l'aide.

  Le *Guide de mise en œuvre – Santé et préparation pour la vie – Maternelle – 9e année* offre des exemples d'activités d'évaluation et d'apprentissage, des renseignements généraux pour les enseignants et des fiches de renseignements des élèves pour bon nombre de compétences et de concepts liés à la prévention de l'intimidation. Pour obtenir une version PDF gratuite de cette ressource pédagogique, consulter le site à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/>.
- Présenter le sujet de l'intimidation au moyen d'histoires, de livres de fiction ou de films pertinents. Discuter des sentiments et actions du personnage qui a usé d'intimidation et de ceux du personnage qui l'a subie, et déterminer de quelles façons d'autres personnages ont apporté leur aide ou auraient pu aider.
- Enseigner des techniques de prise de conscience du problème et des stratégies contre l'intimidation. Il est important que les élèves comprennent la différence entre des conflits normaux et l'intimidation.
- Discuter de ce que les élèves peuvent faire s'ils subissent de l'intimidation ou s'ils sont témoins de gestes d'intimidation envers un autre élève.
- Utiliser des jeux de simulation pour s'exercer à avoir des réactions efficaces.
- Avoir recours à des activités d'apprentissage de collaboration pour favoriser l'acceptation, renforcer les interactions de groupe et acquérir des aptitudes sociales.



Relation entre la prévention de l'intimidation et l'éducation civique et la formation aux valeurs

Les initiatives de prévention contre l'intimidation réussissent le mieux lorsqu'elles font partie d'un plan global visant à promouvoir l'éducation civique et la formation aux valeurs chez les élèves. Tel que mentionné au chapitre 5, le développement d'une culture scolaire sécuritaire, bienveillante et respectueuse constitue un aspect essentiel de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Les initiatives de prévention contre l'intimidation peuvent représenter un élément-clé dans le cadre de la création d'une telle culture.

De plus, un bon nombre de thèmes, de compétences et d'attitudes soulignés par les deux genres d'initiatives peuvent se recouper. L'empathie, le respect, la responsabilité collective, la résolution de problèmes et l'entraide sont tous des exemples de thèmes communs traités dans les deux types d'initiatives. Les leçons et évènements liés à la prévention de l'intimidation peuvent représenter d'excellentes occasions de renforcer l'apprentissage à partir de l'éducation civique et de la formation aux valeurs, et vice versa. Montrer aux élèves que l'intimidation est inacceptable et qu'ils peuvent travailler ensemble pour la prévenir est une autre façon par laquelle les écoles peuvent aider les élèves à reconnaître le bien, à vouloir le bien et à faire le bien.

Pour de plus amples informations sur la prévention de l'intimidation, visitez le site Web du gouvernement de l'Alberta à <www.bullyfreealberta.ca>.

Notes en fin de chapitre

1. L'information présentée dans ce chapitre a été adaptée en grande partie du document *Focus on Bullying: A Prevention Program for Elementary School Communities* (Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education and Ministry of Attorney General, 1998). © Province of British Columbia. All rights reserved. Reprinted with permission of the Province of British Columbia, www.ipp.gov.bc.ca
2. Fried et Fried, 1996.
3. O'Connel et coll., 1997; Olweus, 1999; Smith, 1999.
4. Stephenson et Smith, 1989; Ziegler et Rosenstein-Manner, 1991.
5. Craig et Pepler, 2000.
6. Garfalo, Siegel et Laub, 1987.
7. Fried et Fried, 1996.
8. Pepler et Craig, 1997.
9. Pepler, 1997.
10. Craig et Pepler, 1997.
11. Smith et Sharp, 1994.
12. Garrity et coll., 1994.

13. Adapté de la source : Alberta Teachers' Association, *Beyond Bullying: What You Can Do to Help – A Handbook for Parents and Teachers of Junior High Students* (Edmonton, AB: The Society for Safe and Caring Schools and Communities, 1999), p. 6 et 7. Reproduit avec autorisation.





Chapitre

10 Participation des parents à l'éducation civique et à la formation aux valeurs

Lorsque les parents, enseignants, élèves et autres se considèrent comme partenaires scolaires, une communauté bienveillante se forme autour des élèves... [Traduction]

– Epstein et coll., 2002, p. 7

L'importance de la participation parentale à la création d'un milieu d'apprentissage efficace ou à la mise en œuvre de changements fructueux dans les écoles n'est pas un nouveau concept. Toutefois, la recherche actuelle nous donne une meilleure compréhension de la nature et du degré de participation parentale et familiale qui contribuent le mieux au succès. Cette recherche semble indiquer que les collectivités bienveillantes peuvent être soutenues en créant intentionnellement une culture dans laquelle les parents sont considérés comme partenaires au sein d'une collectivité d'apprenants.

Dans les écoles et les programmes confessionnels, l'imitation des croyances religieuses des parents fait partie intégrante de l'éducation des enfants. Les enfants apprennent mieux par des exemples parentaux quotidiens et leur imitation.

Une communauté d'apprentissage scolaire regroupe des éducateurs, des élèves, des parents et des partenaires communautaires qui travaillent ensemble à l'amélioration de l'école et des possibilités d'apprentissage des élèves. La recherche indique qu'une approche organisée des partenariats scolaires, familiaux et communautaires accompagnée d'activités aidant l'apprentissage scolaire, améliore les écoles, renforce les familles, revigore le soutien offert par la collectivité et augmente la réussite des élèves.[1]

Une amélioration durable de l'école dépend de la capacité de développement du leadership parmi tous les membres de la communauté scolaire, y compris les parents.[2] Les partenariats favorisant l'apprentissage des adultes ainsi que celui des élèves permettent d'établir des rapports réciproques et non dépendants entre tous les membres de la commuanuté scolaire.

Une participation accrue des parents nécessite du temps, de l'énergie, de l'engagement et le développement de nouvelles aptitudes. Le présent chapitre examine diverses façons de coopérer à un objectif commun visant le développement de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Il fournit un cadre et des exemples de stratégies afférents à la participation des parents, à titre de partenaires de l'appren-

tissage, en vue de créer une collectivité bienveillante qui soutient et renforce l'éducation civique et la formation aux valeurs.

Établissement de liens et renforcement des relations parents-enseignants

Les parents et les familles sont occupés plus que jamais. Cette situation exige des écoles de créer de nouvelles relations parents-enseignants. En plus des perpétuels problèmes de temps et d'accessibilité à l'école, il y a de plus en plus de familles multilingues qui exigent que les écoles trouvent des moyens de communiquer avec les parents qui ne parlent ou ne comprennent peut-être pas le français ou l'anglais. On doit établir des ponts non seulement entre les parents et les enseignants, mais également entre les cultures de la communauté. Chaque école doit examiner son organisation et trouver des moyens de travailler avec les parents qui s'adaptent à ce contexte particulier. Pour atteindre l'amélioration maximale du rendement scolaire, les objectifs visant la participation parentale à l'éducation civique et à la formation aux valeurs sont liés aux résultats du système entier.

Epstein et ses collaborateurs suggèrent que la clé du succès relative à l'établissement de liens entre les parents et les enseignants repose sur une gamme d'activités impliquant les familles qui est axée sur six types de participation, dont :

- le parentage;
- la communication;
- le bénévolat;
- l'apprentissage à la maison;
- la prise de décision;
- la collaboration avec la collectivité.[3]

Ces six types de participation sont interdépendants et collaborent au soutien d'une approche globale visant l'établissement de partenariats parentaux. L'exemple d'une *Liste de contrôle de la participation des familles,* présenté à la page suivante, est fondé sur les six types de participation. Cette liste de contrôle peut être utilisée comme point de départ de la détermination des forces et des besoins afférents à la classe et à l'école.

Liste de contrôle de la participation des familles

Lisez chacun des énoncés et déterminez si, dans votre conseil scolaire, votre école ou votre classe, l'énoncé est considéré comme un « feu vert », un « feu jaune » ou un « feu rouge ».

Feu vert : *Compréhension et pratique établies*
Feu jaune : *Degré modéré de compréhension et de pratique*
Feu rouge : *Compréhension et pratique au niveau débutant*

Types de participation[4]	Feu vert	Feu jaune	Feu rouge	Preuve
Parentage				
1. Les familles reçoivent de l'aide dans le but de veiller à ce que les conditions de la maison soient favorables à l'apprentissage scolaire à tous les niveaux.	❐	❐	❐	
2. Les écoles reçoivent de l'aide afférente à la compréhension des divers besoins des familles.	❐	❐	❐	
3. Les familles reçoivent de l'aide en ce qui a trait aux élèves en transition entre les différentes étapes de la scolarisation (préscolaire, école élémentaire, école secondaire de premier cycle, école secondaire de deuxième cycle).	❐	❐	❐	
Communication				
4. Il existe une communication régulière avec les familles au sujet de l'apprentissage scolaire qui se fait par le truchement de bulletins, d'appels téléphoniques, de rencontres ou d'autres méthodes.	❐	❐	❐	
5. On encourage les familles à communiquer avec l'école par l'intermédiaire d'agendas, d'appels téléphoniques, de réunions et de rencontres parents-enseignants.	❐	❐	❐	
Bénévolat				
6. Les familles participent à titre de bénévoles et de spectateurs afin de soutenir l'apprentissage et les programmes scolaires.	❐	❐	❐	
Apprentissage à la maison				
7. On donne de l'information et des idées aux familles quant à la façon d'aider les élèves dans leur apprentissage.	❐	❐	❐	
8. On offre un soutien aux familles par le biais de sessions parentales et de formation qui aident l'apprentissage scolaire.	❐	❐	❐	
Prise de décision				
9. Les parents font partie du processus de prise de décision de l'école par l'intermédiaire de conseils d'écoles, d'équipes de classe et de comités.	❐	❐	❐	
Collaboration avec la communauté				
10. Les ressources de la communauté sont intégrées afin de renforcer le programme scolaire et les pratiques familiales à l'appui de l'apprentissage scolaire.	❐	❐	❐	

Exemples de stratégies visant à faire participer les parents

Parentage

- Sondez les parents afin de déterminer les questions et les sujets d'intérêt liés à l'appui de l'éducation civique et de la formation aux valeurs.
- Élaborez des feuillets de documentation d'une page ou un calendrier des évènements et des activités suggérant des moyens par lesquels les familles peuvent soutenir et montrer l'exemple des traits moraux et civiques que leurs enfants apprennent.
- Utilisez et adaptez les ressources de soutien du programme d'études à l'intention des parents, telles que la section intitulée « Liens : école-foyer-communauté » provenant des exemples illustratifs sélectionnés dans *Santé et préparation pour la vie – Guide de mise en œuvre* et les ressources de la Society for Safe and Caring Schools and Communities.
- Examinez les occasions d'organiser des ateliers communautaires tels que ceux offerts par la Society for Safe and Caring Schools and Communities. Ces ateliers ont été mis sur pied dans le but d'aider les parents à servir de modèle en ce qui a trait aux connaissances, aux aptitudes et aux attitudes enseignées au moyen des programmes et des ressources de *Towards a Safe and Caring Curriculum* et à les renforcer.
- Offrez aux parents des occasions d'apprendre des stratégies visant à soutenir les élèves au cours des périodes de transition, telles que le début de la scolarisation, la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire premier cycle/deuxième cycle, ou entre l'école secondaire et l'éducation postsecondaire ou le travail. Ces périodes de transition sont des moments-clés pour renforcer et soutenir des valeurs essentielles.
- Amorcez une transition culturelle en faisant participer les parents et les familles à titre de partenaires dans l'éducation civique et la formation aux valeurs. Par exemple, tenez des « soirées de rencontre parents-enseignants » et dépassez les objectifs traditionnels des activités liées à la « rencontre des enseignants ».

Communication

- Utilisez les communications de la classe et de l'école, comme les bulletins, pour promouvoir et soutenir les activités.
- Énoncez de façon explicite les attentes élevées en ce qui a trait à la participation parentale. Lancez une invitation permanente et cordiale afin de partager les ressources et les aptitudes, prenez part aux présentations ou participez aux activités spéciales de la classe. Lorsque vous planifiez des activités pour les parents, fixez la date et l'heure à un moment où la majorité d'entre eux pourront y assister. Pensez à offrir des services de garde d'enfants de sorte que toutes les familles puissent participer.
- Rendez l'apprentissage transparent. Faites des exercices préparatoires dans la classe ou l'école à l'intention des parents qui indiquent comment les élèves apprennent la moralité et le civisme au moyen de tous les aspects des activités régulières et parascolaires.

Bénévolat

- Ciblez les évènements scolaires ou communautaires ayant lieu au cours de l'année auxquels les parents pourraient participer.
- Servez-vous des initiatives en matière d'éducation civique ou de formation aux valeurs comme une occasion pour inviter les parents à participer à des sorties éducatives ou à des évènements dans les classes ou dans l'école à titre de conférenciers invités ou de spectateurs dans un but précis.
- Suggérez aux parents diverses façons d'apporter leur contribution, comme l'organisation de corvées pour aider à la publication de livres créés par les élèves, ou encore des formes d'aide en classe ou de travail à partir de la maison.
- Songez à faire participer les sœurs et les frères plus âgés ou les familles élargies à certains évènements.

Apprentissage à la maison

- Partagez l'information relative au programme d'études. Expliquez les stratégies pédagogiques importantes utilisées dans l'éducation civique et la formation aux valeurs et expliquez comment l'apprentissage est évalué et consigné.
- Indiquez les attentes de la classe et de l'école concernant le comportement au moyen d'une communication claire et positive. Encouragez les parents à renforcer des attentes semblables à la maison.
- Incitez les parents à avoir des discussions régulières à la maison concernant l'éducation civique et la formation aux valeurs. Élaborez des activités dans lesquelles les parents participent à l'apprentissage de leurs enfants, telles que l'entrevue des membres de la famille portant sur les attitudes, les expériences ou les pratiques ou le suivi des comportements positifs.

Prise de décision

- Prenez des mesures de sorte que les partenariats fassent partie du conseil d'école et soient axés sur la participation parentale à l'appui des objectifs d'amélioration de l'école, y compris l'éducation civique et la formation aux valeurs.
- Utilisez les réunions centrées sur les partenariats afin d'améliorer la culture scolaire. Mettez sur pied une communauté de parents qui participent à la responsabilité collective de l'apprentissage scolaire, la défendent et l'assument.
- Concevez des occasions d'apprentissage interactif, comme les forums à l'intention des parents dans le but de créer une vision commune, de discuter de leurs espoirs en ce qui a trait à tous les élèves et d'établir de nouvelles façons de penser à l'apprentissage scolaire.
- Enrôlez les parents à titre de leaders de l'éducation civique et de la formation aux valeurs en leur demandant de se joindre aux conversations et aux équipes de recherche scolaire, d'influencer les autres parents à participer, de défendre les programmes scolaires, d'aider à développer des ressources et de fournir des données pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation.

Collaboration avec la collectivité

- Reportez-vous au chapitre 11 pour avoir des idées pouvant servir à la création de partenariats communautaires.

Prise de mesures

Pour que ce type de participation soit réalisable, on doit d'abord s'engager à élaborer un plan d'action qui soutient l'éducation civique et la formation aux valeurs. Ce processus de planification peut être lié au conseil d'école et peut comprendre des enseignants, des administrateurs, des parents et des partenaires communautaires comme membres. Guidée par des objectifs axés sur la promotion du succès scolaire qui sont intégrés au plan triennal de l'école, l'équipe élabore des plans annuels visant la participation familiale et communautaire, met en œuvre et évalue les activités et regroupe toutes les activités liées aux parents qui ont lieu dans une école ou un conseil scolaire en un partenariat global.

Les plans scolaires annuels pourraient prendre en compte les six types de participation, tels qu'ils sont indiqués par Epstein, dans son livre intitulé : *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action* (2002). En mettant en œuvre des activités qui relient l'éducation civique et la formation aux valeurs aux six types de participation, les écoles aident les parents à participer à l'école et à la maison de diverses façons, ce qui permet de répondre aux besoins des élèves et aux horaires familiaux. Les commentaires des participants aident les écoles à relever les défis et à améliorer les plans, les activités et les programmes, de sorte que toutes les familles puissent être des partenaires productifs au succès scolaire de leurs enfants.

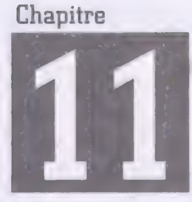
Lorsque les partenariats établis entre les parents et les écoles mettent l'accent sur les programmes d'études et l'enseignement dans les écoles, les partenariats passent d'activités de relations publiques périphériques à des programmes de fond qui créent un « centre de bienveillance » pour soutenir l'apprentissage et le développement des élèves.

Notes en fin de chapitre

1. Epstein et Salinas, 2004.
2. Lambert, 2003.
3. Epstein et coll., 2002; Epstein et Jansorn, 2004.
4. Epstein et coll., 2002; Epstein et Jansorn, 2004.



Chapitre





Formation de partenariats communautaires

Ne mettez jamais en doute qu'un petit groupe de gens réfléchis puisse changer le monde. En fait, c'est la seule chose qui l'ait jamais changé. [Traduction]

– Margaret Mead

Les écoles, les familles et les collectivités sont des institutions importantes qui socialisent et éduquent les enfants. La réussite scolaire des élèves et les valeurs civiques et morales sont d'un grand intérêt à chaque institution et on les obtient le plus aisément par des efforts de collaboration et de soutien. Des facteurs tels que la démographie familiale changeante, les exigences au travail et la diversité grandissante des élèves créent un besoin pour des milieux favorisant l'apprentissage qui vont au-delà de ce que peuvent accomplir les familles et les écoles.

Les partenariats scolaires et communautaires sont des liens entre des écoles et des membres, des organismes ou des entreprises de la collectivité qui visent à favoriser directement ou indirectement le développement social, émotif, physique et intellectuel des élèves.[1] Ces partenariats peuvent prendre plusieurs formes, allant de personnes travaillant ensemble, à des collectifs de groupes communautaires formant des partenariats avec des divisions scolaires entières.

La création d'une collectivité bienveillante exige une approche complète en ce qui concerne les partenariats. Une approche systématique ou complète visant le développement de partenariats communautaires doit s'inspirer des idées présentées dans le chapitre précédent pour faire participer les parents. Elle reconnaît que les écoles font partie de collectivités élargies et que l'apprentissage se fait à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire. Les influences à l'extérieur de la classe ont une incidence sur une grande partie des connaissances acquises. Les chances que les élèves adopteront et maintiendront des comportements positifs augmentent avec le nombre de messages uniformes provenant de sources multiples.

Une approche globale fournit également un cadre de travail qui encourage les écoles, les parents et les collectivités à travailler pour atteindre des buts communs. Les collectivités s'attendent à ce que les écoles et les familles préparent les élèves à devenir des citoyens en bonne santé et productifs. La communauté doit avoir, elle ausssi, une responsabilité et une volonté de se joindre aux efforts des écoles et des familles pour atteindre ce but.

Avantages des partenariats communautaires

Les partenariats qui réussissent contribuent à l'amélioration scolaire durable par l'entremise d'efforts axés sur l'appui du rendement scolaire. Les partenariats communautaires relient l'éducation civique et la formation aux valeurs aux questions de la vraie vie et aux préoccupations communautaires, préconisant ainsi un engagement envers des choix et des comportements positifs. Les partenaires communautaires appuient l'éducation civique et la formation aux valeurs par l'entremise de services qui créent des milieux bienveillants ou qui encouragent des valeurs positives, par exemple, en aidant les autres personnes dans le besoin. Les partenariats communautaires améliorent aussi les politiques, les programmes et les structures communautaires et scolaires.

Ils fournissent un contexte pour assurer une plus grande réussite et développer les capacités de leadership de tous les membres concernés. Les partenariats encouragent les groupes à concerter leurs efforts pour atteindre des buts communs et utiles à tous les partenaires. Certains avantages possibles pourraient se traduire comme suit :

- Les organismes d'entraide reçoivent un soutien qui permet une prestation efficace des services.
- Les organismes gouvernementaux disposent d'un cadre servant à la planification et à l'élaboration de politiques qui leur permet à la fois de prendre du recul et de répondre aux préoccupations et aux besoins locaux.
- Les familles, les bénévoles et les groupes communautaires bénéficient de la coordination de services, de programmes et d'activités qui sont économiques et qui procurent des gains à long terme pour les jeunes.
- Les élèves ont l'occasion de travailler avec des organismes de services communautaires à l'exécution de tâches ou de projets. Ceux-ci peuvent favoriser un sentiment d'utilité et d'appartenance à la collectivité, ainsi qu'une véritable compréhension des besoins et des enjeux locaux. Les élèves peuvent être capables de se pencher sur des résultats d'apprentissage précis, en se rendant dans la collectivité pour recueillir des renseignements ou fournir un service.

Plans d'action en matière de partenariats communautaires

Pour former des partenariats communautaires, il faut désigner les intervenants, établir des objectifs, obtenir un consensus et développer la capacité de leadership. Une évaluation des besoins précis en matière de partenariats communautaires peut permettre de déterminer les aspects à renforcer. Le fait de définir ainsi les ressources communautaires existantes pour repérer les dédoublements et les lacunes dans les services et de prioriser les besoins en matière de programmes fournira les renseignements nécessaires pour prendre des décisions concernant les nouvelles initiatives, ou encore des moyens pour renforcer ou modifier les efforts existants à l'appui des valeurs de base de l'école. Une fois les décisions prises, le groupe commence la planification de la mise en œuvre, y compris l'analyse des obstacles potentiels, l'élaboration de stratégies visant à relever les défis et l'établissement de liens avec le plan triennal de l'école. Dans le cadre de cette planification, l'équipe



élabore un plan d'action précis d'un an afin de préciser les étapes nécessaires à l'atteinte des buts, de définir les rôles et les responsabilités, et de cibler des dates et des moyens de suivre de près la rétroaction pour effectuer une évaluation continue des résultats.

Désignation des partenaires communautaires potentiels

Le mot « collectivité » transcende les limites géographiques ou les quartiers précis pour s'étendre davantage aux interactions sociales pouvant avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur des limites locales.

Les partenaires communautaires potentiels sont les suivants : [2]

- **Entreprises et sociétés :** entreprises locales et sociétés nationales et franchises.
- **Universités et établissements d'enseignement :** collèges et universités, écoles secondaires et autres établissements d'enseignement.
- **Organisations de soins de santé :** centres régionaux de soins de santé, hôpitaux, établissements de santé mentale, ministères de la santé et fondations et associations de la santé.
- **Organismes gouvernementaux :** services d'incendie, forces policières, chambres de commerce, conseils municipaux et autres organismes et services municipaux, provinciaux et fédéraux.
- **Organismes d'entraide et bénévoles nationaux :** Rotary, Lions, Kiwanis, Shriners, Scouts, Jeanettes/Guides, 4-H, YMCA, Centraide, Légion royale, Grands frères et Grandes sœurs, etc.
- **Organismes confessionnels :** églises, mosquées, synagogues, autres organismes religieux et organismes de bienfaisance caritatifs.
- **Médias :** journaux et stations de radio et de télévision locaux.
- **Organismes pour personnes âgées :** foyers pour personnes âgées, centres de soins et organismes bénévoles et d'entraide pour personnes âgées.
- **Établissements culturels et récréatifs :** zoos, musées, bibliothèques, centres récréatifs, galeries d'art et théâtres.
- **Autres organismes communautaires :** fraternités, sororités, fondations, ligues communautaires, associations sportives, organismes politiques, associations des anciens et organismes d'entraide locaux.
- **Agences/organisations internationales :** UNICEF, Médecins sans frontières et Croix-Rouge.
- **Membres de la collectivité :** bénévoles de la collectivité locale.

Les écoles confessionnelles pourraient également considérer les possibilités qu'offrent :

- le diocèse;
- le bureau de l'évêque;
- d'autres groupes religieux.



Établissement de l'orientation des partenariats

L'orientation des activités de partenariats communautaires peut varier. Le tableau suivant présente quatre champs d'action et des exemples d'activités pour chacun.[3] Ces champs d'action sont interreliés et fournissent ensemble un modèle pour organiser des activités de partenariat qui regroupent tous les intervenants et qui produiront des avantages mutuels pour toutes les parties concernées.

Champs d'action et exemples d'activités de partenariats scolaires et communautaires

Accent sur l'élève	Accent sur la famille	Accent sur l'école	Accent sur la collectivité
• bourses • voyages avec l'école • tuteurs • mentors • jumelage au travail • prix et incitatifs pour les élèves	• ateliers pour les parents • soirées familiales amusantes • cours d'éducation des adultes • incitatifs et prix pour les parents • renvois et liens à des services communautaires • counseling	• dons en équipement et en matériel • embellissement et réparations • prix et incitatifs pour les enseignants • fonds pour des évènements et programmes scolaires • aide en classe et dans les bureaux	• projets d'embellissement communautaires • expositions et spectacles d'élèves • évènements de bienfaisance • activités de vulgarisation

Établissement d'un consensus et renforcement de la capacité de leadership

Dans les partenariats scolaires et communautaires fructueux, les buts communs des partenaires font le pont entre l'éducation civique et la formation aux valeurs et l'amélioration du rendement scolaire. Une équipe efficace utilise des habiletés de collaboration, des structures de prise de décision inclusive et le temps qui lui est accordé pour se livrer à la réflexion et à l'évaluation. Au fur et à mesure que la capacité de leadership de l'équipe se renforce, les efforts à divers degrés de tous les intervenants suscitent l'enthousiasme et l'engagement à l'action. Chaque intervenant apporte le concours de son énergie et de sa sagesse à une école et à un ensemble, toutes ces personnes apportent des améliorations durables au sein de l'école.

Évaluation des besoins

Les partenariats communautaires commencent par l'évaluation de la situation actuelle et du contexte des préoccupations et des priorités uniques de l'école. Les besoins, les questions et les préoccupations des élèves et de leur famille varient en fonction des groupes d'âges de la population d'élèves, de l'emplacement

géographique, de la démographie et des cultures de la collectivité et du climat social de l'école et de la collectivité.

Une échelle d'évaluation comme la suivante aide les équipes d'action scolaires à déterminer les forces actuelles et les points à améliorer.[4]

Notre école :	Évaluation				
	Jamais	Rare-ment	Parfois	Sou-vent	Fréquem-ment
1. Fournit des brochures ou du matériel de référence s'adressant particulièrement aux parents et aux élèves, y compris des renseignements sur les organismes, les services et les programmes communautaires.	❒	❒	❒	❒	❒
2. Aide les familles à trouver et à utiliser les ressources communautaires.	❒	❒	❒	❒	❒
3. Travaille avec les entreprises locales, les industries, les bibliothèques, les parcs, les musées et d'autres organismes pour améliorer les habiletés et l'apprentissage des élèves (p. ex., planifie des activités qui font le lien entre l'éducation civique et la formation aux valeurs et les objectifs pédagogiques).	❒	❒	❒	❒	❒
4. Offre des services familiaux centralisés grâce à un partenariat entre des écoles et des agences de counseling, de santé, de loisirs, de formation en cours d'emploi et d'autres organismes.	❒	❒	❒	❒	❒
5. Ouvre ses portes à la collectivité après les heures d'école.	❒	❒	❒	❒	❒
6. Offre des programmes parascolaires aux élèves avec l'appui d'entreprises, d'organismes et de bénévoles de la collectivité (p. ex., programmes à l'appui des buts scolaires qui établissent un lien entre les valeurs civiques et morales et les activités parascolaires et parallèles).	❒	❒	❒	❒	❒

Exemples de stratégies pour renforcer les partenariats scolaires et communautaires

Au sein de la collectivité, il existe des ressources humaines, économiques, matérielles et sociales qui peuvent appuyer et améliorer les activités à la maison et à l'école. Les diverses façons d'intégrer des partenaires communautaires améliorent les écoles, solidifient les familles et aident les élèves à réussir à l'école et dans la vie.

Les exemples suivants démontrent comment les écoles renforcent les partenariats avec l'ensemble de la collectivité.

- **Recherche d'un soutien pédagogique –** Déterminer les ressources communautaires telles que les organismes locaux ou les clubs d'entraide qui peuvent fournir des renseignements, de la formation et du matériel pour appuyer les programmes pédagogiques. Par exemple, les clubs Lions peuvent parrainer la formation dans le cadre du programme *Lions-Quest* pour appuyer l'enseignement de Santé et préparation pour la vie, de la maternelle à la neuvième année, ainsi que le programme d'études de Carrière et vie, au niveau du secondaire.
- **Établissement d'un réseau de ressources communautaires –** Les élèves doivent former des relations saines avec la collectivité. L'établissement d'un réseau de ressources communautaires permet d'identifier les gens capables d'avoir différentes formes d'interactions avec les élèves, soit à titre

de conférenciers ou de membres d'un comité d'experts, en participant à des interviews par téléphone ou par courrier électronique, en rencontrant des groupes d'élèves qui font des recherches sur un sujet particulier, en agissant comme mentors ou conseillers et en formant l'auditoire à des évènements spéciaux.

- **Création d'occasions d'apprentissage par l'entraide collective –** Les élèves ont besoin d'occasions telles que l'apprentissage par l'entraide collective pour mettre en pratique, dans des situations de la vraie vie, les capacités et les idées apprises dans le cadre de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Les projets d'entraide collective comprennent des activités telles que des projets de nettoyage de printemps; des programmes de lecture à deux avec les enfants d'une classe avoisinante ou ceux d'âge préscolaire; l'offre de services pour organiser et promouvoir une collecte de sang; ou la préparation et le service de repas à un centre pour les aînés. On peut faire appel à des clubs d'entraide locaux ou à d'autres partenaires pour définir et évaluer les besoins en services locaux.
- **Promotion des partenariats –** La contribution des jeunes à la collectivité mérite d'être soulignée. Pour ce faire, on peut s'associer aux médias locaux pour promouvoir la valeur de l'entraide collective et des partenariats communautaires.

Voici quelques exemples de partenariats communautaires réalisés par des écoles et des conseils scolaires.

Inter-générations

« Nous avons décidé de transporter notre cours de sciences de l'alimentation dans la collectivité. Une fois par semaine, nous préparons un repas spécial pour les aînés et nous répondons à de nombreuses demandes de la ville pour des services de traiteur, surtout si quelqu'un a besoin d'un bon repas à un prix raisonnable. Nous essayons d'inculquer un sentiment de fierté aux élèves, tout en leur communiquant un esprit de service, de façon à ce qu'ils ne considèrent pas une tâche comme une corvée, mais plutôt comme un privilège. Il est particulièrement satisfaisant de voir des adolescents et des personnes âgées dans un arrangement mutuellement avantageux qui leur permet de mieux se connaître dans un contexte positif. Cela ne se produit pas toujours dans une plus petite ville! »

Cartes de souhaits

« Chaque année, nous remercions les gens de notre entourage de leur tolérance et de leur soutien en leur livrant des cartes de Noël faites à la main. Mes élèves bilingues en français langue seconde en profitent alors pour appliquer ce qu'ils ont appris sur les souhaits de Noël et sur la façon d'exprimer leur gratitude en écrivant leurs cartes en français. Nous sommes toujours ravis de recevoir une note de remerciement de la part d'un voisin reconnaissant. »



Espoir

En 1995, à l'occasion de son dixième anniversaire, Steven Roy a demandé de recevoir de l'argent au lieu d'un cadeau, afin d'acheter des fleurs aux personnes seules à qui il rendrait visite. Après avoir raconté ses expériences à d'autres jeunes, son souhait d'anniversaire s'est transformé pour devenir le programme Hope Kids. Administré par la Hope Foundation de la University of Alberta, ce programme aide les jeunes de 10 à 17 ans à prendre davantage conscience de l'espoir qu'ils entretiennent et à acquérir les compétences nécessaires pour nourrir cet espoir en eux et chez autrui en tant que compagnons de l'espoir auprès de personnes vivant dans des centres de soins continus. Le programme Hope Kids est passé de trois centres de soins continus à cinq dans la région d'Edmonton. Chacun d'eux est établi dans une école et reçoit l'appui du personnel de l'école en plus des bénévoles de la Hope Foundation.

Le fait de participer à des activités axées sur l'espoir, dans le cadre de l'apprentissage par l'entraide à la communauté, aide les jeunes du programme Hope Kids à reconnaître l'espoir à l'intérieur d'eux-mêmes. Grâce à ce processus, ils acquièrent des habiletés et des stratégies leur permettant d'imaginer un avenir auquel ils pourront contribuer avec intérêt et confiance. Lorsqu'ils décrivent leurs aspirations et leurs rêves intérieurs par la représentation et la réflexion, les jeunes de Hope Kids finissent par mieux comprendre ce qu'ils sont et ce qu'ils deviendront. En parlant de la tenue d'un journal personnel comme stratégie d'espoir, un jeune de Hope Kids explique qu'il peut écrire des idées sur ce qu'il est capable de faire, sans s'imposer aucune limite. Une autre jeune déclare qu'en jouant du piano, elle se sent plus calme et que ce sentiment lui procure de l'espoir. Au cours d'une présentation de ses « marionnettes » d'espoir, un jeune de Hope Kids raconte qu'il est tout comme l'une de ces marionnettes, parce qu'elle est tout yeux, qu'elle a un grand cœur et qu'elle peut être un peu irritable. En nommant et en acceptant les caractéristiques d'espoir de cette marionnette, ce jeune a une compréhension personnelle, nouvelle et enrichie, face à l'espoir.

Cercle de la vie

« Pendant la Semaine nationale de sensibilisation aux toxicomanies, toute la Réserve rencontre les élèves et le personnel à l'extérieur de l'école. Les élèves, les enseignants et les membres de la Réserve se tiennent par la main pour former un grand cercle. Le cercle est très symbolique pour bon nombre de groupes autochtones, puisqu'il transmet le message que nous formons un tout dans le cercle de la vie. Il met également en valeur l'appartenance à une collectivité et la responsabilité de chaque personne qui forme le cercle. C'est pourquoi nous devons prendre des décisions sages et ne pas abuser des drogues et de l'alcool. Les élèves autochtones, comme tous les autres jeunes, ont besoin d'être rassurés de façon continue qu'ils ne sont pas seuls dans ce monde. Comme dans la toile de la vie, nous sommes tous reliés et nous devons nous soutenir mutuellement. »

Partage d'une vision

« L'un des principaux buts de l'éducation francophone est de permettre aux élèves de renforcer leur identité francophone et leur sentiment d'appartenance, tout en les encourageant à contribuer activement aux cultures, aux familles et aux communautés francophones florissantes. Nous faisons cela non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi de façon consciente en tissant des liens avec l'ensemble de la collectivité francophone du passé, du présent et de l'avenir.

Nos élèves de 4e année visitent le foyer local pour personnes âgées afin d'entendre directement comment leurs prédécesseurs francophones ont contribué à forger l'histoire de la province. Les élèves de 2e année construisent des modèles de bâtiments qui font partie de la collectivité, soit l'université, les églises, la galerie d'art, les théâtres, les restaurants et même un marché de poisson bien connu, géré par une famille acadienne qui parraine un évènement sportif annuel à l'école. Dans le cadre des célébrations du 100e anniversaire, la ville a invité les écoles à soumettre leurs visions de la vie pour le prochain siècle, et les élèves de 8e année se sont concentrés sur ce à quoi pourrait ressembler la communauté francophone. Comme on pouvait s'y attendre, ils prévoient tous qu'elle sera dynamique, diversifiée et florissante, tout comme aujourd'hui! »

Notes en fin de chapitre

1. Epstein et coll., 2002.
2. Tiré de la source : Joyce L. Epstein et coll., *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2e éd., Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, Inc., 2002, p. 32. Reproduit avec permission.
3. Ibid., p. 32.
4. Ibid., p. 334.



Chapitre 12

Stratégies pédagogiques à l'appui de l'éducation civique et de la formation aux valeurs

L'art d'enseigner est aussi l'art d'aider à découvrir. [Traduction]
– Mark Van Doren

Les stratégies pédagogiques efficaces favorisent l'apprentissage indépendant et stratégique. Ces stratégies sont efficaces parce qu'elles offrent aux élèves les possibilités suivantes :

- l'enseignement stratégique étape par étape;
- diverses méthodes d'enseignement accompagnées de matériel d'apprentissage;
- l'appui adéquat qui consiste à montrer l'exemple et à favoriser la pratique guidée et indépendante;
- les occasions qui favorisent le transfert des compétences et des concepts d'une situation à une autre;
- les relations importantes entre les compétences et les concepts assimilés dans la classe par rapport à la vraie vie;
- les occasions présentées afin d'affirmer leur indépendance et de partager leurs connaissances;
- l'encouragement nécessaire à la planification et à l'auto-surveillance;
- les outils nécessaires pour réfléchir, déterminer et évaluer son propre apprentissage.

Les stratégies pédagogiques particulièrement efficaces pour l'éducation civique et la formation aux valeurs sont les suivantes :

- apprentissage coopératif;
- discussions en groupe;
- journaux et carnets d'apprentissage;
- jeux de rôles;
- représentations graphiques;
- réaction documentative;
- apprentissage par l'engagement communautaire;
- sondage axé sur les questions.

Apprentissage coopératif

> *L'apprentissage coopératif est une stratégie. À mesure que nous puisons, une méthode d'apprentissage visant à favoriser la collaboration au sein de la collectivité se dévoile. Il s'agit d'un puissant modèle d'apprentissage. Une philosophie se développe fondée sur un éventail de valeurs, de connaissances et de compétences complexes et interactives.* [Traduction]
>
> – Carol Rolheiser et Barrie Bennett

L'apprentissage coopératif réunit les élèves au sein de petites équipes afin de favoriser un comportement coopératif et à caractère sociable dans le but d'accomplir des tâches et des projets. Les activités sont structurées afin que chaque membre du groupe puisse contribuer à effectuer la tâche et la réussite est basée sur le rendement du groupe plutôt que sur le rendement personnel.

Les activités d'apprentissage coopératif aident les élèves à soutenir, à respecter et à apprécier les autres. L'enseignement coopératif encourage les membres du groupe à s'intéresser directement aux succès réalisés par tous les membres, à communiquer efficacement entre eux, à se tenir à l'écoute des idées formulées par tous et à accueillir de telles idées, à gérer les conflits, à se mettre d'accord et à comprendre lorsqu'il est nécessaire. La participation régulière aux activités de collaboration crée une atmosphère communautaire en salle de classe. De plus, l'apprentissage coopératif engendre habituellement davantage de motivation, de productivité et de succès, des relations personnelles positives et une santé psychologique généralement améliorée.[1]

Mise en œuvre de l'apprentissage coopératif

Étude des suggestions suivantes relatives à l'apprentissage coopératif dans la classe.[2]

- Former de petits groupes. Il est préférable de prévoir de deux à cinq membres puisqu'un groupe plus important exige que les membres soient davantage compétents.
- Créer des groupes diversifiés. Les élèves pourront ainsi profiter des divergences personnelles. Varier les groupes selon le degré de réflexion nécessaire. Prévoir le groupement d'élèves plus habiles pour effectuer les tâches qui exigent un plus haut degré de réflexion afin qu'ils puissent se lancer des défis plutôt que de toujours diriger.
- Organiser les activités de façon à ce que chaque membre du groupe soit responsable d'une partie de la tâche afin que le succès soit assuré.
- Au début, attribuer aux élèves une équipe et un rôle au sein du groupe.
- Éclaircir et préciser l'objectif de l'activité.
- Établir la base de la gestion de l'emploi du temps en salle de classe, y compris la formation en groupes de façon rapide et tranquille et le maintien du bruit au niveau adéquat.
- Enseigner et renforcer clairement, inviter les autres à se joindre au groupe, traiter chaque élève avec respect, aider et encourager ses pairs.

- Surveiller le comportement. Examiner les groupes, demeurer à proximité et offrir des rappels bienveillants, s'asseoir et surveiller un groupe pendant une certaine période, répéter et encourager constamment les résultats attendus.
- S'assurer que chaque élève connaît son rôle et ses responsabilités au sein du groupe. Afficher une liste de rôles ou donner aux élèves des fiches précisant les rôles particuliers.
- Enseigner et discuter des compétences collaboratrices et présenter des modèles, comme écouter pour permettre aux autres de parler, demander de l'aide au besoin, se mettre d'accord et compléter une tâche dans les délais accordés. Les élèves ont besoin d'occasions pour pratiquer ces compétences et pour obtenir de la rétroaction et de l'appui.
- Présenter de nouvelles compétences par l'entremise du remue-méninges avec les élèves concernant l'apparence de la compétence. Inscrire les idées sur un tableau en T.
- Accorder aux élèves le temps d'évaluer le processus, individuellement et en groupe.
- Offrir aux élèves de nombreuses occasions pour travailler en petits groupes afin d'améliorer les compétences liées au travail d'équipe.
- S'assurer que les groupes sont flexibles. Les élèves doivent changer de groupe selon la matière ou l'activité traitée.

Formation de groupes d'apprentissage

L'utilisation d'un grand nombre de stratégies diverses pour la formation de groupes d'apprentissage coopératif garantit que les élèves bénéficieront d'une occasion de travailler avec plusieurs membres du groupe. Examiner les stratégies ci-après pour la formation de groupes.[3]

- **Jumelage d'élèves –** Un élève est jumelé avec un autre qui tombe dans la même catégorie. Par exemple, un élève est jumelé avec la première personne qu'il rencontre qui porte des bas de la même couleur que lui.
- **Tirer une carte –** Se servir d'un vieux jeu de cartes pour former les groupes. Par exemple, pour former des groupes de quatre personnes, agencer quatre rois, quatre reines, et ainsi de suite. Distribuer les cartes au hasard et demander aux élèves de trouver les personnes en possession des cartes correspondantes.
- **Liste affichée au tableau –** Il s'agit d'une bonne stratégie à utiliser dans le cas où les élèves ne termineraient pas leurs travaux en même temps. Lorsqu'un élève termine une activité, il inscrit son nom au tableau. Lorsque trois noms sont inscrits, un nouveau groupe est formé et ces personnes entament la prochaine activité.
- **Coins** [4]
  1. Attribuer à chaque coin de la salle un choix précis (p. ex., se servir de symboles ou de questions pour déterminer le choix).
  2. Poser une question ou présenter un énoncé aux élèves.
  3. Accorder aux élèves une « période de réflexion » pour examiner les choix divers et consigner leur choix sur papier sans parler (afin de les empêcher de suivre leurs amis jusqu'au coin).
  4. Demander aux élèves de se déplacer vers le coin qui correspond à leur choix.



5. Lorsqu'ils sont dans le coin, les élèves communiquent entre eux et discutent des raisons qui ont guidé leurs choix.
6. Les élèves partagent leurs idées et les répètent à l'avantage de leur partenaire ou de leur groupe.

Examiner les modèles de concepts ci-après concernant l'utilisation de coins pour encourager l'éducation civique et la formation aux valeurs.

- Présenter un énoncé d'opinion sur une question soumise à l'étude de la classe et attribuer à l'énoncé une des désignations suivantes : tout à fait d'accord, d'accord, en désaccord, tout à fait en désaccord avec l'énoncé.
- Présenter un thème sur un personnage de roman à l'étude et fournir quatre conclusions thématiques différentes pour ce personnage.
- Demander aux élèves de choisir un coin en fonction du terme d'un poème qu'ils considèrent comme le plus significatif, de préciser la meilleure démarche à suivre dans une situation particulière ou de déterminer la manière de procéder afin d'analyser ou de présenter les données qu'ils désirent attribuer à un projet de recherche.

- **Attribution de numéros aux élèves** [5]
  1. Demander aux élèves de former des groupes de trois à cinq personnes et de s'attribuer des numéros au sein du groupe.
  2. Présenter une question ou un problème aux élèves.
  3. Les élèves réfléchissent individuellement à leur réponse et ensuite la note sur papier. Puis ils discutent de la réponse en groupe et se mettent d'accord sur la bonne réponse. Les élèves doivent s'assurer que tous les membres connaissent la réponse, car les membres du groupe seront appelés à répondre au nom du groupe.
  4. Poser une question à chaque groupe et choisir au hasard un numéro de un à cinq (selon le nombre d'élèves dans les groupes). L'élève qui possède ce numéro doit répondre à la question et expliquer brièvement la justification de la réponse.
  5. Si le groupe n'a pu s'entendre sur la réponse, l'équipe peut passer son tour jusqu'à ce qu'elle soit appelée à répondre de nouveau.
  6. Répéter l'exercice en ajoutant de nouvelles questions lorsque le temps le permet.

Examiner les modèles d'activités ci-après concernant l'attribution de numéros pour encourager l'éducation civique et la formation aux valeurs.

- Concevoir des solutions pour régler les problèmes relatifs à l'étude de cas.
- Inscrire les caractéristiques de divers personnages d'un livre.
- Cibler le thème principal d'une chronique.
- Répondre aux questions traitées lors de discussions sur le chapitre.

Discussions en groupe

Les discussions en groupe font partie intégrante du développement civique et moral. Les discussions engendrent la compréhension de matières et de concepts particuliers, réveillent la motivation et l'intérêt et fournissent aux élèves un forum propice à la découverte de nouvelles idées et d'information. Les discussions permettent aux



élèves d'exprimer leurs pensées, de réfléchir et de réagir aux opinions qui diffèrent des leurs. La participation aux discussions de groupe permet aux élèves de développer des compétences pour résoudre efficacement des problèmes.[6]

Mise en œuvre des discussions en groupe

Étude des suggestions suivantes relatives aux discussions en groupe dans la classe.

- Créer une atmosphère d'ouverture et d'approbation. Encourager les élèves à respecter les idées et les opinions des autres même s'ils ne les partagent pas. Représenter l'exemple de ce comportement aux élèves.
- Prévoir des discussions entre tous les membres de la classe ainsi qu'au sein de petits groupes. Les groupes de deux à six élèves fonctionnent bien.
- Établir des règles de base pour les discussions. Les règles suivantes peuvent être établies :
  - aucune insulte;
  - aucune interruption;
  - chacun a le droit de passer son tour.
- Présenter des situations où les réponses ne sont ni exactes ni fautives et les élèves exprimeront plusieurs opinions ou sentiments. Discuter du concept que parfois la meilleure solution est de « se mettre d'accord sur le désaccord ».
- Encourager les élèves à créer leur propres sujets de discussion.
- Se préparer à accepter le silence à la suite d'une question. Prévoir une période d'attente de trois à dix secondes afin d'offrir aux élèves l'occasion de réfléchir avant de répondre, surtout pour les questions de niveau élevé.
- Demander que les réponses soient développées. Encourager les élèves à exprimer leurs pensées véritables, plutôt que de répéter ce qu'ils pensent que l'enseignant ou les autres élèves désirent entendre. Utiliser des questions comme « qu'arrive-t-il si...? » et « ensuite? » pour encourager les élèves à développer leurs réponses.
- Se protéger contre des divulgations inopportunes. Demeurer vigilant dans toute situation où les élèves pourraient révéler des renseignements péjoratifs ou gênants, sur eux-mêmes ou sur d'autres personnes, et les en empêcher.[7]

Cercles de discussion

Les cercles de discussion sont utiles lorsque les réponses relatives à la matière à l'étude ne sont ni exactes ni fautives ou lorsque les personnes ressentent le besoin de partager leurs sentiments. L'objectif des cercles de discussion ne vise aucune prise de décision ou d'accord général. Par contre, ils créent un environnement sécuritaire dans lequel les élèves peuvent partager leurs points de vue avec d'autres sur un sujet en particulier. Ce processus aide les élèves à faire confiance à leurs condisciples et à s'assurer que les pensées qu'ils expriment seront entendues et acceptées sans critiques. Les élèves pourraient également acquérir de l'empathie pour autrui et apprécier d'autres points de vue.[8]

Au sein d'un cercle de discussion, les personnes sont libres d'agir comme elles le veulent, pourvu qu'elles se conforment aux lignes directrices (l'animateur devra peut-être à l'origine s'assurer que ces lignes directrices seront respectées).

- Tous les commentaires, soit positifs, soit négatifs, répondent directement à la question ou à la matière, et non pas aux commentaires formulés par une autre personne.
- Une seule personne prend la parole tandis que tous l'écoute. Dans certains groupes, les élèves sont d'avis qu'il est utile que l'interlocuteur ait un objet distinctif en faisant systématiquement le tour du cercle ou en passant un objet, tel qu'un crayon, aux interlocuteurs à mesure qu'ils se succèdent.
- Chacun est invité à participer. Pour cette raison, le cercle de discussion est formé d'un petit groupe. Il est utile de prévoir un mécanisme afin d'empêcher que seules quelques personnes puissent contrôler la discussion. L'écoute avec patience et sans porter de jugement facilite la prise de parole par les élèves timides, tandis que les plus loquaces participent avec modération. Faire le tour du cercle et inviter chaque élève à participer pourrait être une stratégie efficace.
- Le silence est une réponse acceptable. Personne n'est obligé de contribuer. Il n'existe aucune conséquence négative, si peu subtile soit-elle, lorsqu'on répond « je m'abstiens ».
- Les élèves évitent d'insulter les autres ou eux-mêmes, en déclarant par exemple « Je pense que personne ne partagera mon opinion, mais... » Sont également évités les termes « bien », « excellent » et tout autre terme semblable qui porte jugement.[9]

Remue-méninges

Le remue-méninges atteint divers objectifs. De nouvelles unités d'apprentissage sont présentées et les connaissances évaluées au début et à la fin de telles unités, l'information relative aux essais est évaluée, un point de départ est créé pour accomplir les tâches liées aux devoirs écrits et aux projets, les problèmes sont résolus et les décisions sont prises en groupe. Le remue-méninges fournit un aperçu des connaissances que possèdent les élèves et les opinions qu'ils formulent concernant un sujet précis et permet aux élèves d'organiser leurs connaissances et leurs idées. Il s'agit également d'une technique efficace pour éveiller l'intérêt et l'enthousiasme relativement aux nouveaux concepts et matières.[10]

Étude des suggestions suivantes relatives au remue-méninges dans la classe.

- Établir des règles de base avant de commencer, telles que les suivantes :
  - toutes les idées sont acceptées sans porter de jugement;
  - tous participent;
  - viser la quantité plutôt que la qualité.
- Consigner les termes et les syntagmes simples.
- Développer des habitudes qui permettent de consigner rapidement les concepts. Demander à plusieurs élèves de se positionner en face de diverses sections du tableau pour consigner les concepts tour à tour.
- Tenter de faire circuler de petits groupes d'une catégorie à une autre en ajoutant des listes. Demander aux groupes de consigner et d'afficher des concepts puis évaluer les concepts novateurs et ceux qui se chevauchent.

- Poursuivre le remue-méninges jusqu'au moment où on a épuisé tous les concepts ou que le délai est expiré.
- Évaluer les concepts et concevoir des façons de les combiner ou de les trier.

Les activités modèles suivantes démontrent les manières dont le remue-méninges peut être utilisé pour soutenir le développement de l'éducation civique et de la formation aux valeurs.

- **Poème conceptuel**
  Les élèves consignent leurs pensées au remue-méninges en ce qui a trait à l'apparence physique, auditive et tactile d'une valeur fondamentale. Le poème suivant en est un exemple :

  La gentillesse est...
  Partager vos jouets avec d'autres.
  Écouter ce que les autres racontent.
  Aider une personne blessée.
  Réfléchir avant de parler.
  Ne pas ignorer une personne.
  Aider une personne à attacher ses chaussures.
  Encourager une personne qui éprouve un problème.
  Descendre en toboggan avec une personne qui en a peur.
  Remonter le toboggan d'une autre personne.
  Remercier une personne qui vous aide.
  C'est ça la gentillesse!

- **Comment avez-vous témoigné de la gentillesse aujourd'hui?**
  Cette activité vise surtout les jeunes élèves. À la suite d'une discussion sur la gentillesse, les élèves dressent une liste en classe des manières dont ils peuvent témoigner de la gentillesse aux personnes qui les entourent. Afficher les réponses des élèves sur un tableau à feuilles mobiles dans la classe ou le corridor. Cette activité peut également servir à d'autres valeurs fondamentales.
- **Personne calme**
  Pour commencer, créer la silhouette d'une personne de grandeur nature. Demander aux élèves de lancer des idées sur une série de qualités personnelles qui, selon eux, contribuent à créer une atmosphère harmonieuse et paisible dans la classe. Inscrire celles-ci dans le corps de la silhouette. Puis demander aux élèves de dresser une liste de qualités qui, selon eux, ne contribuent pas à une telle classe. Inscrire celles-ci à l'extérieur du corps de la silhouette. Afficher la « personne aimable » dans la classe et l'utiliser comme pierre de touche jusqu'à la fin de l'année.
- **Quelle action avez-vous accomplie aujourd'hui pour vous améliorer?**
  Demander aux élèves de se jumeler ou de former de petits groupes afin de lancer des idées sur les manières dont ils peuvent améliorer les relations scolaires, familiales et communautaires. Encourager les élèves à réfléchir à la façon dont le sourire, les bonnes manières et la gentillesse peuvent influencer les autres. Lorsque les élèves ont terminé, réunir toute la classe pour partager et rassembler les idées.

Journaux et carnets d'apprentissage

Les journaux et les carnets d'apprentissage sont souvent utilisés pour assimiler de l'information nouvelle pendant la classe. Les enseignants peuvent donner des consignes directement pendant des périodes d'une durée de 10 à 15 minutes et ensuite demander aux élèves d'inscrire les idées, les questions, les relations et les réflexions-clés. Les élèves auront l'occasion de réfléchir à de nouveaux concepts, d'éclaircir les points confus, de discuter des idées-clés et de traiter l'information avant de procéder à de l'information nouvelle supplémentaire.[11]

Les carnets d'apprentissage offrent également certains avantages généraux. Par exemple :

- ils fournissent aux élèves un système qui aide à déterminer et à retenir les concepts-clés;
- ils accordent aux élèves du temps supplémentaire pour assimiler l'information;
- ils peuvent être ajoutés aux cartables ou utilisés pour la révision d'examens;
- ils permettent aux élèves qui s'absentent d'un cours d'emprunter les carnets de leurs amis afin de mettre à jour leurs travaux;
- ils permettent aux enseignants de déterminer et de clarifier les malentendus ou les points qui prêtent à confusion pendant le cours.[12]

Examiner les suggestions ci-après concernant l'utilisation de journaux ou de carnets d'apprentissage afin d'améliorer le développement civique et morale.

- Permettre aux élèves d'inscrire la mention « privé ». Ces entrées ne seront lues que par l'enseignant et ne seront pas partagées avec les autres, sans la permission de l'élève.
- Répondre aux entrées de journaux en posant des questions qui guident la prise de décision ou le processus de résolution de problèmes par les élèves.
- Se concentrer sur la manière dont les idées sont exprimées plutôt que sur la présentation écrite ou la propreté.
- Demander aux élèves de réviser leurs entrées de journal au cours du trimestre et de déterminer la façon dont leurs pensées et leurs idées ont changé.[13]

Les exemples suivants démontrent la présentation d'un journal qui facilite la réflexion et l'enseignement relatifs au développement civique et moral.

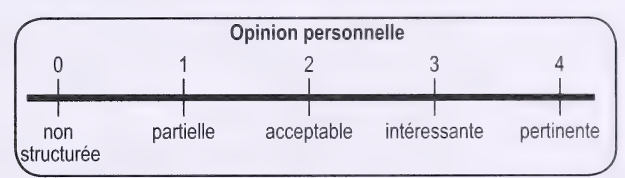
- **Journal avec entrée double –** Un journal avec entrée double permet à l'élève d'inscrire l'information dans la colonne de gauche et ses réactions ou réponses dans celle de droite. Par exemple, on pourrait demander aux élèves de copier des citations relatives à un personnage dans la colonne de gauche ou de résumer certains passages d'un texte reliés à une valeur fondamentale en cours d'étude. Puis, dans la colonne de droite, les élèves inscrivent leurs réponses, questions ou liens.
- **Journal de réflexion –** Dans le journal de réflexion, l'élève décrit un évènement, inscrit son opinion sur ce dernier et puis réfléchit sur la matière apprise. La dernière question pourrait être : « Qu'aurais-je fait à la place de cette personne? » ou « Y a-t-il une meilleure façon de résoudre ce problème? »

- **Journal de sentiments**
  Dans le journal de sentiments, l'élève peut reconnaître et inscrire ses réactions émotives aux activités quotidiennes. Cette pratique aide l'élève à comprendre les sentiments et favorise l'autosensibilisation. On pourrait demander quotidiennement aux jeunes élèves de réfléchir sur leurs sentiments et puis d'inscrire leurs réactions et leurs pensées dans un journal de sentiments soit par un texte ou par un dessin.

- **Journal de transformation**
  Ce type de journal offre l'occasion aux élèves de réfléchir sur leur comportement et leurs actes et d'inscrire leurs opinions sur papier ainsi que la façon dont ils ont transformé la collectivité de façon positive. Les élèves peuvent décrire certains comportements tels que le sourire pour accueillir une personne, l'offre d'aide aux gens, le ramassage de déchets ou le dépôt d'un article au service d'objets trouvés. Le temps consacré régulièrement à ce type d'écriture de journal renforce l'importance de telles actions positives.

Évaluation des carnets d'apprentissage

Les enseignants peuvent travailler de concert avec les élèves afin d'élaborer des outils d'autoévaluation qui favorisent l'inscription d'objectifs plus importants dans les carnets d'apprentissage. Étudier les deux exemples suivants qui précisent le niveau de réflexion, de profondeur et de subjectivité des réponses formulées par les élèves.[14]



Opinion personnelle

Démontre peu de réflexion 1	Démontre une certaine réflexion 2	Démontre beaucoup de réflexion 3
Réponse seulement	Réponse appuyée par des exemples précis	Réponse appuyée par des exemples et des réflextions personnelles

Jeu de rôles

Le jeu de rôles vise à faire la comédie improvisée sans utiliser de costumes ou de scénario. Le contexte du jeu de rôles est présenté et les rôles sont choisis. On accorde aux élèves une période de temps suffisante pour discuter de la situation, effectuer des choix ou examiner diverses réactions et élaborer un scénario de base. À la fin, les élèves discutent de leurs sentiments et des leçons apprises relatives à cette situation particulière. Cette discussion de suivi est le plus important volet du jeu de rôles.[15]

Le jeu de rôles est bénéfique à l'éducation civique et à la formation aux valeurs puisqu'il fournit aux élèves des occasions de pratiquer leurs compétences communicatives et sociales dans un environnement sécuritaire et non menaçant. Le jeu de rôles permet aux élèves d'affronter diverses perspectives et de sentir de la compassion en voyant comment leurs décisions pourraient toucher les autres. C'est également une stratégie efficace pour résoudre les problèmes sociaux et découvrir de nouveaux concepts. De plus, le jeu de rôles peut devenir une activité de motivation à l'apprentissage.

Mise en œuvre du jeu de rôles

Les concepts suivants s'adaptent bien au jeu de rôles en classe :

- jouer sur les diverses méthodes pour régler un conflit;
- jouer sur les conversations imaginaires entre deux personnages d'une histoire;
- jouer sur le conflit d'un personnage, le résoudre et examiner d'autres solutions possibles;
- pratiquer de nouvelles compétences sociales;
- perfectionner les compétences relatives au langage corporel en jouant le rôle d'un sentiment ou d'une émotion et demander aux autres de deviner.

Examiner les suggestions suivantes relatives à l'utilisation avec succès du jeu de rôles en tant que volet de l'éducation civique et de la formation aux valeurs.[16]

- Toujours demander aux élèves de jouer sur l'aspect positif d'une compétence ou d'une situation.
- S'il est nécessaire de jouer sur une situation négative, l'enseignant devrait assumer le rôle négatif.
- Fournir une situation précise.
- Accorder aux élèves une période de temps précise pour élaborer et pratiquer leur jeu de rôles (de cinq à dix minutes est habituellement suffisant).
- Limiter l'usage de costumes et d'accessoires.
- Offrir aux élèves des conseils en matière de participation et d'observation.

Conseils en matière de participation

Discuter des conseils suivants avec les participants du jeu de rôles.[17]

- Faire face à l'assistance et parler clairement d'une voix forte.
- Ne pas se fier sur les accessoires ou les costumes. Utiliser le langage corporel pour communiquer le message.
- Se concentrer sur les couples qui participent au jeu de rôles et sur le message à communiquer.
- Évaluer sa participation en se posant les questions suivantes :
  - Comment est-ce que j'affirme que je comprends ce rôle?
  - Tous les aspects importants de la situation sont-ils évidents?
  - Toutes les idées soulevées à la séance de planification sont-elles évidentes?
  - Les nouvelles compétences et les nouveaux concepts sont-ils utilisés fidèlement?

Conseils en matière d'observation

Discuter des conseils suivants dans le but d'offrir une observation constructive.[18]

- Faire preuve d'écoute active en étant calme et attentif.
- Rire aux bons moments.
- Ne pas se moquer des participants au jeu de rôles.
- Démontrer le soutien en applaudissant et au moyen de mots d'encouragement et de commentaires positifs lorsque le jeu de rôles est terminé.

Évaluation du jeu de rôles

Pendant le déroulement du jeu de rôles, observer la façon dont les élèves font face à la situation représentée et examiner les questions suivantes :

- Les concepts sont-ils exprimés précisément au moyen du langage et des actes?
- Y a-t-il des élèves confus ou incertains face à l'objectif du jeu de rôles, à la situation ou à leur rôle?

Pour augmenter l'apprentissage au moyen du jeu de rôles, examiner les questions suivantes :

- Quelles questions ont été éclaircies par l'entremise du jeu de rôles?
- Quels malentendus auraient pu être présentés?
- Quelles questions le jeu de rôles a-t-il soulevées?
- Quelle nouvelle information est exigée?
- Comment ce jeu de rôles est-il lié aux tâches futures qui prolongent ou élargissent le sujet?[19]

Représentations graphiques

Les représentations graphiques (appelées également images-clés ou représentations cognitives) sont des modèles de représentation d'information et d'idées graphiques ou visuelles. Les élèves peuvent utiliser les représentations graphiques pour engendrer des idées, inscrire ou organiser l'information et percevoir les relations. À mesure que les élèves appliquent leurs connaissances, les enseignants acquièrent de l'information sur le mode de réflexion des élèves. Comme l'apprentissage coopératif et les discussions de groupe fournissent un témoignage de la réflexion dont font preuve les élèves, les représentations graphiques donnent un caractère visuel à cette réflexion. Elles affichent non seulement les pensées des élèves, mais également la façon dont ils procèdent pour accomplir les tâches d'apprentissage.[20]

Mise en œuvre des représentations graphiques

Étude des suggestions suivantes relatives au succès des représentations graphiques dans la classe.[21]

- Montrer l'exemple de l'utilisation efficace de représentations graphiques aux fins de planification et de présentation de nouveaux concepts.

- Montrer des exemples de nouvelles représentations en expliquant l'objectif et la forme.
- Expliquer l'utilisation de nouvelles représentations au moyen d'un tableau, d'un rétroprojecteur ou d'un tableau à feuilles mobiles, à l'aide de données évidentes ou connues des participants et présenter un modèle axé sur l'expérience en direct.
- Offrir aux élèves les occasions de pratique avec le modèle et du matériel compréhensible et les aider à diverses étapes du procédé.
- Partager les résultats, discuter des succès et des échecs et offrir aux élèves l'occasion de réviser l'information.
- Offrir aux élèves un grand nombre d'occasions de pratique à l'aide de représentations graphiques ainsi qu'une vaste plage de sujets et de questions.
- Encourager les élèves à évaluer les représentations qui fonctionnent le mieux dans les diverses situations d'apprentissage.

Modèles de représentations graphiques

Les exemples de représentations graphiques suivants sont utiles pour l'enseignement et la réflexion du développement moral et civique :

Remue-méninges
Les remues-méninges fournissent un contexte pour la présentation et l'éclaircissement de nouveaux concepts, tels que le développement et la compréhension d'une valeur particulière. Ils sont surtout utiles aux élèves de français langue seconde ou aux élèves ayant des besoins spéciaux qui nécessitent un soutien pour comprendre de nouveaux concepts. Les remue-méninges encouragent les élèves comme suit :

- ils établissent les relations entre leurs connaissances et l'apprentissage futur;
- ils emmagasinent de l'information liée à un concept en déterminant les caractéristiques essentielles ou inutiles ainsi que les exemples et les contre-exemples;
- ils examinent les concepts sous plusieurs angles;
- ils développent une pensée inductive et divergente;
- ils concentrent leur attention sur des détails pertinents.[22]

Consulter le modèle de cette représentation graphique à l'annexe H-1[23].

Remue-méninges

1. Idée-clé

Amis

2. Illustrer l'idée



3. Faits

- Vous pouvez avoir des amis de tous âges.
- Le terme « amis » désigne les gens qui vous apprécient comme vous êtes et qui aiment être en votre compagnie.
- Les amitiés changent au fil des ans et des circonstances.

4. Exemple de phrase

Je suis content que mon ami Marcel soit également dans ma classe, et nous avons souvent du plaisir ensemble à la récréation.

5. Exemples

- Aline, Daniel et Marcel
- Ma cousine Jeanne

6. Contre-exemples

- étrangers (personnes qui ne vous connaissent pas)
- élèves d'autres niveaux scolaires qui ne connaissent peut-être pas mon nom

7. Définition

Les amis sont les gens importants qui prennent ton parti. Les amis vous connaissent, tentent de vous comprendre et aiment être en votre compagnie. Ils vous soutiennent et vous apprécient comme vous êtes.

Tableau en T

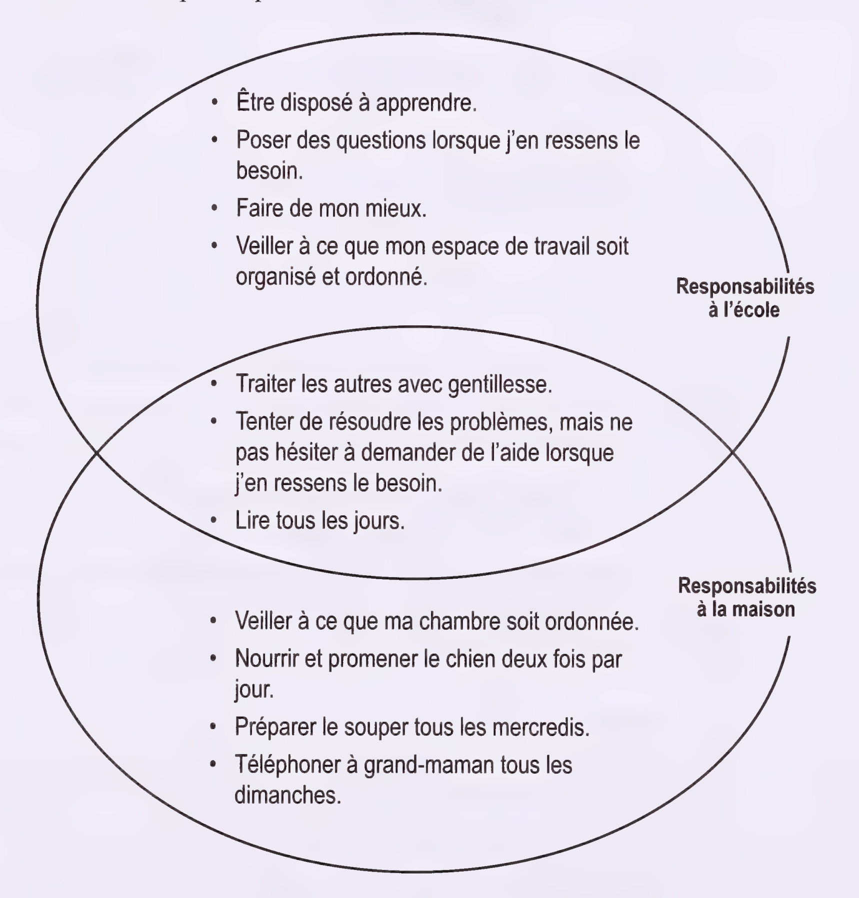
Les tableaux en T aident les élèves à organiser leurs connaissances et leurs pensées et à comprendre les relations qui existent entre les divers renseignements. Les tableaux en T comprennent deux ou plusieurs colonnes. Pendant que les élèves étudient les valeurs fondamentales, les tableaux en T peuvent servir à créer des images visuelles de l'apparence physique, auditive et tactile. Ils peuvent également faciliter la découverte de problèmes sociaux, la comparaison de diverses situations et leurs contrastes, l'étude de deux ou plusieurs volets d'une question de moralité ou de civisme, comme le montre l'exemple suivant :

Gentillesse...

Elle se voit par	Elle s'entend par	Elle se sent par
– sourires – rapprochement – activités conjointes	– rires – expressions chaleureuses comme « Enchanté! » « Veux-tu jouer avec moi? »	– ta place est ici – quelqu'un t'aime

Diagramme de Venn

Le diagramme de Venn aide à comparer les renseignements et à établir les contrastes entre deux choses (p. ex., objets, évènements, concepts ou pensées). Par exemple, à l'aide du diagramme de Venn, les élèves pourraient comparer le comportement de divers personnages d'un récit ou d'un roman, ou les divergences d'opinions sur une question et puis établir les contrastes. Le diagramme de Venn peut également s'agrandir pour comprendre trois ou plusieurs cercles entrelacés afin de comparer certains concepts ou questions.

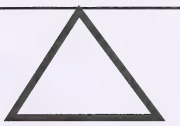


Consulter le modèle de cette représentation graphique à l'annexe H-2.

Tableaux PMI sur la prise de décision

Les élèves peuvent utiliser une version du tableau PMI, en indiquant les mentions Plus, Moins et Intéressant pour comparer et établir les contrastes de situations, de concepts ou de prise de position. Le tableau PMI offre à l'élève un modèle pour l'organisation de l'information et l'évaluation de ses connaissances, de ses pensées et des choix disponibles afin qu'il puisse prendre une décision éclairée.[24]

Question : On m'a offert les réponses de l'examen de mi-semestre. Est-ce que je devrais les accepter?



1er choix : Accepter les réponses.

Plus	Moins
- Je pourrais avoir une bonne note pour le semestre. - J'améliorerais ma moyenne. - Je n'aurais pas à étudier aussi fort.	- Je pourrais me faire prendre. - Je vais me sentir coupable. - Je ne connaîtrai pas vraiment la matière de l'examen final.
Intéressant (Explique pourquoi) - Certains de mes amis ont accepté les réponses pour éviter d'étudier. - Si je triche une fois, ce sera peut-être plus facile de tricher à nouveau.	

2e choix : Dire « non merci ».

Plus	Moins
- Je suis fier de moi. - Je serai mieux préparé à l'examen final.	- Je ne réussirai peut-être pas aussi bien à l'examen. - L'ami qui m'a offert les réponses sera peut-être fâché que je les ai refusées.
Intéressant (Explique pourquoi) Madame Jolicœur est mon enseignante préférée et je sais que son examen sera raisonnable et juste.	

Ma décision

Je vais dire « non merci » et je vais prouver que je peux réussir l'examen aussi bien en me servant de mes stratégies pour étudier et me préparer.

Consulter le modèle de cette représentation graphique à l'annexe H-3.

Ce que j'ai, ce dont j'ai besoin

Un modèle utile pour la prise de décision qui indique les renseignements obtenus ou exigés est un procédé qui se déroule étape par étape afin d'encourager les élèves à chercher plus d'une solution, à choisir la meilleure démarche et à élaborer un plan d'action pour la mise en œuvre de leurs décisions. En décomposant le procédé de solution de problèmes en étapes précises et en accordant du temps à la génération de diverses solutions, les élèves de tous les niveaux scolaires peuvent améliorer leurs compétences en matière de solution de problèmes et ce, de façon créative.

Consulter l'exemple suivant.[25]

Ce que j'ai, ce dont j'ai besoin

Quel est mon problème?
Comment puis-je équilibrer l'école, mon travail à temps partiel de livraison de dépliants et mes activités parascolaire (leçons de piano, soccer, natation) pour maintenir une moyenne de B+ en 7e année?



Quelles sont mes options?

A. Créer un système de gestion de temps qui m'aidera à organiser mon temps en fonction de mes priorités.

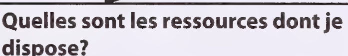
B. Abandonner au moins une activité parascolaire (peut-être la natation).

C. Abandonner mon travail à temps partiel.



Selon mes besoins, quel sera le meilleur choix?
A.



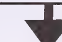


Quelles sont les ressources dont je dispose?
1. Je suis une personne disciplinée.
2. J'ai l'appui de ma famille et de mes amis.
3. J'ai beaucoup d'énergie.

Quelles sont les ressources dont j'ai besoin?
- Un agenda et un calendrier
- Un endroit calme à l'école pour étudier, comme la bibliothèque
- Suffisamment de sommeil



Plan étape par étape
1. Chaque dimanche, je vais prendre le temps d'écrire mes engagements pour la semaine et d'ajouter mes périodes d'étude.
2. Je vais essayer de trouver un ami qui pourrait partager avec moi le travail à temps partiel.
3. Je vais m'assurer de prévoir du temps chaque jour pour me détendre et recentrer mon plan.



Comment puis-je évaluer ma décision?
Si j'obtiens une moyenne de B+ à la fin de chaque semaine, je saurai que j'ai réussi.

Consulter le modèle de cette représentation graphique à l'annexe H-4.

Tableaux S-T-A +

Le tableau S-T-A aide les élèves à comprendre ce qu'ils savent (S), ce qu'ils veulent trouver (T) et ce qu'ils ont appris (A) sur un sujet ou une question en particulier. Il est un outil visuel efficace qui puise dans les connaissances antérieures de l'élève et engendre des questions visant à créer un objectif d'apprentissage. Le tableau S-T-A peut servir à présenter de nouveaux sujets ou questions. Il est utile au cours de la lecture, du visionnage de vidéos, comme préparatifs visant à accueillir un conférencier invité ou de sorties éducatives. Le tableau S-T-A peut également servir de guide pour des projets de recherche.[26]

Examiner la possibilité d'ajouter une caractéristique positive (+) au tableau S-T-A traditionnel en posant une question supplémentaire afin d'encourager les élèves à réfléchir sur la manière dont ils utiliseront cette nouvelle information qu'ils devront apprendre.

Tableau S-T-A +

S	T	A
(Indiquez ce que vous **savez** déjà sur le sujet.)	(Indiquez les questions portant sur les sujets auxquels vous voulez **trouver** des réponses.)	(À l'aide de vos questions, inscrivez toute l'information que vous avez **apprise**.)
+ Pourquoi cette information est-elle importante et comment utiliserai-je l'information apprise?		

Consulter le modèle de cette représentation graphique à l'annexe H-5.

Arbre conceptuel

L'arbre a été conçu au début des années 1970 par Tony Buzan, auteur britannique et recherchiste dans le domaine cérébral. Il s'agit d'une manière facile pour représenter les pensées à l'aide de mots-clés, de couleurs et d'images. La disposition non linéaire aide les élèves à générer, à organiser et à concevoir les relations entre les pensées. L'arbre conceptuel intègre la réflexion logique et imaginative et crée un aperçu des connaissances et des pensées de l'élève sur un sujet particulier.

Les toiles sont des arbres conceptuels simplifiés. L'ajout d'images, de couleurs et de mots-clés les transforme en outils puissants d'apprentissage, de mémoire et de conception d'idées. Le modèle d'arbre conceptuel suivant illustre la compréhension de la classe en matière de gentillesse.



Échelle de variabilité

Une échelle peut être utilisée pour mesurer et indiquer les extrémités. Par exemple, après avoir discuté de divers sentiments, l'enseignant pourrait demander aux jeunes élèves d'utiliser une échelle pour qu'ils puissent représenter l'intensité de leurs sentiments relatifs à certaines activités ou idées et leurs réactions face à ces dernières. Une échelle peut également être utilisée pour observer les réactions d'un personnage ou des sentiments présentés dans un récit.



Grille de réflexion

La grille de réflexion facilite l'organisation par l'élève d'information relative aux valeurs fondamentales. Les titres de la grille peuvent être modifiés afin de se conformer à divers autres sujets ou concepts.

À quoi ressemble une salle de classe d'apprentissage coopératif?		
Caractéristiques	**Apparence physique, tactile et auditive**	**Moment d'exécution**
Travail tranquille	Communication avec les condisciples à voix basse, la main levée, le déplacement silencieux dans la salle de classe.	Pendant l'écriture d'un journal, de tests, ou la lecture silencieuse.
Entraide	Travail en équipe pour résoudre un problème et l'offre d'aide.	Lorsque son partenaire est triste.
Bonnes manières	Le « s'il vous plaît » et le « merci » et l'attente de son tour.	Lorsqu'une personne partage ou offre quelque chose en cadeau et attendre en ligne dans la salle de classe.

Littérature enfantine

> *Les histoires que racontent les gens les soulagent. Si des histoires vous parviennent, préservez-les. Apprenez à les partager au besoin. Parfois, une personne a besoin davantage d'une histoire que de la nourriture pour survivre. Voici la raison pour laquelle nous ancrons des histoires dans nos mémoires respectives. Il s'agit de la manière dont les gens se protègent.* [Traduction]
>
> – Lopez, 1991, p. 48

Outre le développement des compétences liées à la lecture et aux autres habiletés cognitives, la majorité des experts reconnaissent que la littérature est un outil important pour enseigner aux élèves la matière relative à la morale et au civisme. Par exemple, le Center for the Advancement of Ethics and Character [centre du développement de l'éthique et de la morale] à Boston, déclare que « la collectivité puise dans une fontaine de sagesse morale où sont versés nos plus grands contes, œuvres d'art, littérature, histoire et biographies » (s.d.).

La littérature exemplaire engage les cinq sens simultanément : l'imagerie visuelle des illustrations, la perception du rythme langagier et de la cadence dans la voix du lecteur, le plaisir du toucher de la couverture et des pages d'un livre ainsi que la sensation provoquée par des images qui réveillent les sens olfactifs et gustatifs[27]. En raison de cet engagement sensoriel, les enfants s'associent à l'histoire sur le plan émotif, favorisant ainsi la création d'une expérience plus mémorable.

La littérature enfantine déborde de dilemmes hypothétiques de nature sociale et morale et les élèves sont ainsi encouragés à réfléchir de manière critique. La littérature enfantine favorise également le développement de l'empathie en encourageant l'examen de certaines situations aux divers points de vue des personnages d'une histoire. La littérature permet à l'élève d'accéder aux pensées, aux intentions et aux sentiments des personnages et de comprendre la façon dont ces facteurs influencent les décisions prises par les personnages ou le comportement de ces derniers. Enfin, la littérature enfantine fournit un véhicule aux enseignants par lequel ils peuvent donner l'exemple, enseigner, reconnaître et exalter les valeurs fondamentales.

Application de la littérature enfantine

Examiner les suggestions suivantes relatives à l'application de la littérature en tant que volet de l'éducation civique et la formation aux valeurs.

- Choisir la littérature qui révèle à l'élève l'apparence physique, auditive et tactile d'une valeur fondamentale.
- Réexaminer l'histoire en tant qu'expérience partagée avec laquelle les élèves peuvent relier leur apprentissage aux actes de la vie quotidienne : « Vous vous souvenez de l'histoire que nous avons lue sur la gentillesse? Avez-vous fait preuve de gentillesse pendant la pause? »
- Encourager les élèves à réagir à la littérature au niveau de la critique et des sentiments, à découvrir leurs propres pensées et croyances et à examiner comment elles sont liées à l'histoire et aux personnages. Les stratégies de réponses peuvent inclure :
  - la lecture de journaux;

- la rédaction d'une lettre à un personnage;
- le dessin (par exemple, diverses caractéristiques d'un personnage ou une expérience personnelle suscitée par l'histoire);
- la création d'un jeu de rôles fondé sur l'histoire;
- la rédaction d'une autre conclusion ou suite de l'histoire.

- Entamer des conversations fondées sur la littérature pour créer un contexte sécurisant au sein duquel les valeurs fondamentales et les défis réels peuvent faire l'objet de discussions approfondies.

Les conversations littéraires

La discussion littéraire offre aux élèves une occasion de découvrir leurs propres pensées, sentiments et comportements au sein d'un contexte sécurisant. En discutant de divers aspects d'une histoire, les élèves s'associent à la lecture et trouvent des similarités avec leurs propres vies. Les actes des personnages fournissent un point de départ aux élèves pour qu'ils puissent discuter du comportement **adéquat ou non** de manière à respecter tous les gens.

Utilisation de la littérature enfantine pour l'enseignement des aptitudes sociales

Étude du modèle suivant comme moyen d'utiliser la littérature pour aborder une aptitude sociale et pour renforcer et conserver cette aptitude une fois apprise.[28]

1. **Présenter l'histoire –** Décrire clairement l'aptitude sociale (ou la valeur fondamentale) qui sera enseignée aux élèves et déterminer quelles seront les activités de suivi.
2. **Clarifier les concepts de l'histoire –** Après avoir partagé l'histoire, discuter de celle-ci et s'assurer que les élèves comprennent les principaux évènements. Encourager les élèves à explorer les sentiments des personnages, leurs processus mentaux et les raisons de leurs comportements. Tenter de comprendre comment les élèves se sont sentis et pourquoi.
3. **Clarifier l'aptitude –** Par la discussion, établir un rapport entre l'histoire et l'aptitude au moyen de questions telles que « Quels autres choix les personnages avaient-ils? Que serait-il arrivé s'ils avaient fait un choix différent? » Encourager les élèves à reconnaître ce qui aurait été un comportement souhaitable et à quoi il aurait ressemblé.
4. **Mettre en scène l'aptitude –** Faire un jeu de rôles sur certaines parties de l'histoire, en mettant l'accent sur l'aptitude souhaitée et les éléments de celle-ci qui ont été abordés dans la discussion sur l'histoire.
5. **Mettre en pratique l'aptitude –** Identifier des situations de la vie courante où cette aptitude sociale peut être utilisée. Demander aux élèves de tenir des jeux de rôles sur ces situations, tout en posant des questions d'approfondissement, en les corrigeant et en insistant sur l'utilisation de cette aptitude. Trouver les occasions d'approfondir et de renforcer l'aptitude lorsqu'elle se présente au quotidien.
6. **Maintenir l'aptitude –** Lire des histoires similaires afin de mettre en pratique et de maintenir l'aptitude sociale et d'offrir des activités pour s'exercer davantage.

Utilisation de livres d'images chez les élèves plus âgés

L'enseignement à l'aide de livres d'images n'est pas limité aux jeunes enfants. De nombreux livres d'images sont riches de sens et d'imagerie à bien des niveaux et peuvent offrir une expérience littéraire valable aux lecteurs de tout âge.

Afin d'utiliser des livres d'images le plus efficacement possible avec les élèves plus âgés, les enseignants utilisent de nombreuses stratégies dont ils se serviraient pour d'autres types de littérature, y compris des activités qui favorisent le questionnement et le dialogue réfléchis, l'évaluation critique des questions et l'établissement de liens avec la vie de chaque élève.

Apprentissage de l'engagement communautaire

> *Les grandes occasions d'aider les autres sont rares, mais les petites occasions nous entourent chaque jour.* [Traduction]
>
> – Sally Koch

L'apprentissage de l'engagement communautaire est un processus d'établissement d'objectifs et d'actions contribuant au développement du civisme et de la moralité, tout en ayant un effet positif sur les autres. Il offre aux élèves des expériences enrichissantes qui cultivent l'apprentissage pédagogique, le développement personnel et la responsabilité civique. Les élèves découvrent qu'ils sont non seulement des citoyens dans leur collectivité, leur province et leur pays, mais également des citoyens du monde. Tous les élèves peuvent participer à l'apprentissage de l'engagement communautaire. L'apprentissage de l'engagement communautaire bénéficie à tous ceux qui y participent.

Dans les écoles confessionnelles, les projets d'entraide touchent la justice sociale et grâce à la prière, les élèves réfléchissent sur l'espoir, la paix et la justice. L'apprentissage de l'engagement communautaire permet aux élèves de refléter les valeurs évangéliques de la foi, de l'espérance et de l'amour.

Pour les élèves, les bienfaits comprennent :

- l'amélioration des connaissances pédagogiques et des aptitudes en les appliquant à des problèmes réels;
- l'établissement de rapports positifs avec différentes personnes;
- la découverte de nouveaux intérêts et de nouvelles aptitudes;
- l'établissement d'objectifs et le cheminement à travers les différentes étapes menant à la réalisation;
- la collaboration;
- la possibilité d'assumer des rôles de leadership;
- l'apprentissage de la valeur de l'entraide et de la bienveillance envers autrui;[29]

Pour les enseignants, les bienfaits comprennent :
- la possibilité d'avoir un rapport valable et privilégié avec les élèves;
- la possibilité de rejoindre les élèves qui éprouvent des difficultés avec le programme d'études normal;
- l'établissement de partenariats entre la famille, l'école et la collectivité;
- la promotion de l'esprit et de la fierté de l'école;
- le développement de la collégialité avec le personnel d'autres écoles.[30]

Pour l'école et l'ensemble de la collectivité, les bienfaits comprennent :
- le renforcement des rapports entre les élèves, les écoles et les collectivités;
- la création d'une culture scolaire et communautaire plus positive;
- la promotion d'une vision plus positive des jeunes dans la collectivité, contribuant ainsi à un appui plus fort pour les jeunes et les écoles;
- une plus grande sensibilisation aux besoins et aux préoccupations de la collectivité;
- l'augmentation de l'action communautaire afin de résoudre des questions-clés.[31]

Mise en œuvre de l'apprentissage de l'engagement communautaire

Étude des suggestions suivantes pour rendre les projets d'apprentissage de l'entraide collective très efficaces.
- Faire participer des membres de la collectivité – des conférenciers invités de différents milieux sont souvent prêts à contribuer aux projets d'entraide collective.
- Utiliser des ressources existantes – trouver des moyens d'utiliser les ressources disponibles en classe plutôt que d'amasser des fonds et de dépenser de l'argent pour le projet. Par exemple, les travaux d'arts des élèves peuvent servir à décorer les murs d'un centre d'accueil ou être laminés pour servir de napperons dans un programme de collation de la maternelle;
- Fixer un but précis pour l'école ou la collectivité, puis élaborer un projet qui aidera à l'atteindre. Le choix du but et du projet à réaliser comme classe renforce la motivation et l'intérêt des élèves.

Exemples de projets d'apprentissage de l'entraide collective

Étude d'exemples de buts pour des projets d'apprentissage de l'entraide collective à l'appui de l'éducation civique et de la formation aux valeurs.[32]

But : Transformer l'école en milieu plus positif pour tous.

Projets possibles :
- Créer des affiches avec des messages positifs sur des sujets tels que l'amitié, la collaboration, la compréhension transculturelle et l'esprit de l'école.

- Entreprendre une campagne dans l'ensemble de l'école pour éliminer les critiques. Créer des affiches, organiser des activités le midi auxquelles participeront des membres du personnel de l'école.
- Organiser des mini-ateliers et des programmes de tutorat.
- Planifier une journée d'appréciation à l'intention des bénévoles et du personnel de l'école.

But : Embellir l'école.

Projets possibles :
- Organiser une campagne de grand nettoyage à l'école.
- Planter des fleurs et des arbres autour de l'école.
- Créer un temple de la renommée avec des photos de diplômés qui se sont démarqués.
- Lancer une campagne pour éliminer les déchets dans les écoles.
- Peindre des murales dans les corridors ou sur les murs.

But : Apporter une aide positive aux aînés de la collectivité.

Projets possibles :
- Écrire des lettres aux aînés qui sont confinés à la maison et qui aimeraient recevoir de la correspondance.
- Adopter des grands-parents de la collectivité.
- Planifier un repas de fête pour les personnes âgées d'une maison de repos.
- Inviter des personnes âgées à une journée spéciale de partage et de discussion,
- Offrir des cadeaux faits à la main pour des occasions spéciales.
- Envoyer des cartes d'anniversaire faites à la main aux personnes de 80 ans et plus.

But : Apporter une aide aux jeunes familles de la collectivité.

Projets possibles :
- Organiser une fête spéciale pour les enfants en garderie.
- Présenter un spectacle de marionnettes dans une école élémentaire.
- Enseigner des projets de bricolage simples aux enfants dans le cadre d'un programme après la classe.
- Lire des histoires à des enfants d'une école élémentaire.
- Organiser des services de gardiennage sur place pour les parents et les réunions communautaires qui se déroulent à l'école.

But : Améliorer la qualité de vie des gens de la collectivité.

Projets possibles :
- Préparer et servir des repas dans un centre communautaire.
- Faire des collectes de vivres, de vêtements et de jouets pour des maisons d'accueil locales.
- Se renseigner sur la situation des sans-abri de la région et écrire aux autorités officielles pour leur suggérer des stratégies visant à améliorer la vie de ces personnes démunies.

But : Prendre conscience et parler en faveur d'une cause mondiale.

Projets possibles :

- Étudier un défi d'envergure mondiale et préparer une présentation pour l'école illustrant les différents enjeux.
- Effectuer une recherche sur un problème et préparer une pétition ou une lettre de pression concernant cette question.

Transformation de projets en apprentissage de l'entraide collective

Parfois, les élèves qui participent à des projets d'entraide collective ne se sentent pas concernés par l'expérience et ne perçoivent pas leurs efforts comme étant utiles. Les enseignants peuvent utiliser le processus décrit ci-après afin d'encourager leurs élèves à passer du simple *projet* à l'apprentissage véritable de l'entraide collective en leur donnant l'occasion d'explorer et de comprendre le but de leurs efforts.

Voir l'annexe I pour obtenir des exemples de présentations graphiques de soutien à l'apprentissage de l'entraide collective.

Étape 1 : Préparation

En leur fournissant des directives, les élèves déterminent les besoins de l'école et de la collectivité, ils élaborent une liste de questions portant sur ces problèmes et ils cherchent les réponses. Les élèves reçoivent ainsi de l'aide leur permettant de comprendre clairement pourquoi leur projet est important et comment celui-ci contribue à leur collectivité. Ils déterminent ensuite les résultats et les buts visés et ils choisissent les projets qui, selon eux, vont répondre aux besoins réels de l'école ou de la collectivité. Cette étape permet également aux élèves de réfléchir à la façon de collaborer avec les parents et les partenaires de la collectivité pour répondre à ces besoins.

Étape 2 : Planification

Les élèves élaborent un plan étape par étape et un calendrier, ils évaluent les défis et les obstacles possibles et ils déterminent la façon de les surmonter. Chaque élève doit avoir la responsabilité d'une partie du projet. À cette étape, on encourage les élèves à chercher des moyens efficaces pour communiquer avec l'école, les parents et l'ensemble de la collectivité. En partageant de l'information relative au projet on amène les autres à participer. À cette étape, les enseignants doivent également s'assurer que le projet offre un service valable et qu'il produit des conséquences réelles.

Étape 3 : Mise en œuvre du plan

Lorsque les élèves mettent en œuvre leur plan, il faut s'assurer qu'ils prennent le plus possible leurs responsabilités, que le contexte est sécuritaire et qu'il laisse la place aux erreurs et aux réussites. L'enseignant doit encourager les élèves à inclure les parents et les bénévoles choisis au sein de la collectivité. Vérifier régulièrement la sécurité et le rendement des élèves.

Étape 4 : Révision et réflexion
Avoir recours à des méthodes telles que des jeux de rôles, des discussions ou l'écriture d'un journal pour reconnaître et célébrer la participation de toutes les personnes concernées. Les enseignants devraient diriger le processus de réflexion pour faire en sorte qu'il soit systématique et profitable. Examiner les façons d'encourager les trois niveaux suivants de réflexion.[33]

- **Le miroir (présente une image claire de soi-même) –** Les élèves réfléchissent à qui ils sont, à ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et à la façon dont leur expérience les touchera dans l'avenir.
- **Le microscope (élargit la petite expérience) –** Les élèves décrivent leur expérience et ce qu'ils ont appris sur l'organisme, les gens ou la collectivité. Ils examinent s'ils croient que leurs actions ont eu des répercussions et s'ils apporteraient des changements à l'expérience. Ils établissent un parallèle entre leur expérience et leur apprentissage en salle de classe.
- **Les jumelles (rapprochent ce qui est éloigné) –** Les élèves examinent le problème dans un contexte plus élargi et tentent de définir les enjeux plus importants qui pourraient influer sur celui-ci (p. ex., point de vue politique, social). Ils pensent à ce que l'avenir leur réserve et aux actions possibles.

Étape 5 : Démonstration
Pour renforcer leur apprentissage, les élèves doivent démontrer qu'ils maîtrisent les compétences, les connaissances acquises et les résultats obtenus en les communiquant à leurs pairs, à leur famille et à leur collectivité. Ils peuvent rédiger des articles ou des lettres pour les journaux locaux au sujet des enjeux locaux, ou ils peuvent peaufiner leur expérience en élaborant de nouveaux projets dans la collectivité. À la fin des projets d'apprentissage d'entraide collective, il est essentiel que les élèves aient des occasions de réfléchir, en privé mais aussi publiquement, à leur contribution et à ce qu'ils ont appris grâce au projet.

Sondage axé sur les problèmes

Que les élèves aient des occasions de développer leur capacité à avoir une pensée critique, qu'ils échangent leurs idées et leurs préoccupations et qu'ils prennent des décisions informées constituent un aspect fondamental de l'éducation civique et de la formation aux valeurs. Mener des sondages axés sur de véritables problèmes représente une des façons de créer de telles occasions. Un sondage axé sur les problèmes efficace :

- met l'accent sur un thème ou un enjeu important;
- débute avec une expérience commune à tous les élèves et, de cette façon, les expériences passées peuvent servir de base aux nouvelles connaissances;
- permet aux élèves de participer à la prise de décision.

Dans la ressource pédagogique pour les enseignants intitulée *Controversy as a Teaching Tool*, Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lynn Scott donnent un aperçu des six étapes suivantes pour aider les élèves à examiner les problèmes et à réaliser des sondages en fonction de ceux-ci :[34]

- cerner le problème;
- enquêter sur le problème;

- prendre une décision;
- défendre une position;
- agir;
- évaluer les résultats.

Cette approche étape par étape crée des occasions pour les élèves d'étudier les problèmes de façon systématique. Pour enseigner l'éducation civique et la formation aux valeurs, il est possible d'utiliser ce modèle ou des activités choisies à l'intérieur du modèle de diverses façons et avec une variété de sujets.

Consulter l'annexe J pour obtenir des exemples de modèles à l'appui des sondages axés sur les problèmes.

Désignation des problèmes

Les problèmes sont significatifs et valables lorsqu'on y est confronté chaque jour. De nombreux enjeux et évènements actuels peuvent servir de sujets de discussion et de catalyseurs pour des études de cas, des débats, des jeux de rôles, des discussions, des exposés de position ou des projets spéciaux. Travailler avec les élèves pour dresser une liste des problèmes concrets qui :

- s'harmonisent avec l'éducation civique et la formation aux valeurs;
- sont pertinents pour la collectivité;
- présentent un intérêt pour la classe.

Les problèmes qui doivent faire l'objet d'une enquête sont souvent ceux qui sont controversés et pour lesquels les opinions varient. Le degré de controverse est fonction de l'intensité des émotions suscitées. L'examen des problèmes controversés est essentiel dans le cadre d'un processus démocratique et il occupe une place importante dans la salle de classe. Le fait d'aborder des questions controversées permet aux élèves de considérer et de soupeser plusieurs perspectives et d'acquérir des compétences utiles pour la résolution de conflits.

Parallèlement, le choix des problèmes reflète une sensibilité aux réalités sociales et politiques de la collectivité. L'étude d'un problème particulier peut avoir un effet sur la vie des élèves, des familles et de l'ensemble de la collectivité. Par exemple, débattre de certaines questions controversées dans certaines collectivités peut aggraver le ressentiment entre les membres d'une famille ou d'une collectivité. Plus une question est controversée, plus il y a de risques de préjugés. Quelle que soit la question choisie, il faut s'assurer que les ressources sont suffisantes pour aborder la question à fond et de manière à équilibrer les préjugés.

Questions types pour les activités d'apprentissage faisant l'objet d'une enquête

On peut utiliser une enquête portant sur des problèmes à tous les niveaux scolaires, à la condition que le problème choisi convienne à l'âge et au niveau de développement des élèves. Considérer les questions types ci-après comme des points de départ.

Division un

- Comment les élèves de la classe peuvent-ils travailler ensemble pour garder la salle de classe propre et bien organisée?
- Que doit-on faire lorsque l'on brise accidentellement le jouet favori d'un ami?
- Les élèves devraient-ils pouvoir choisir leurs propres équipes au gymnase?
- Que peut faire un élève lorsque l'un de ses meilleurs amis taquine un camarade de classe?
- Que doit-on faire si l'on planifie d'aller chez un ami samedi après-midi et qu'un autre copain demande de faire quelque chose qui serait plus agréable?

Division deux

- Les enfants devraient-ils être payés pour les travaux ménagers qu'ils font à la maison?
- Vous avez travaillé très fort pour terminer votre devoir, et votre amie veut y jeter un coup d'œil pour vérifier si elle a fait le sien correctement.
- Que devrait-on faire comme collectivité pour éliminer le problème des sans-abri?

Division trois

- Que peut-on faire lorsqu'on voit un groupe de jeunes intimider un camarade de classe?
- Vous et vos amis vous réunissez pour une pyjamade et vous louez un film que vous ne vous sentez pas à l'aise de regarder. Que devriez-vous faire?
- Est-il utile de donner de l'argent aux mendiants?

Présentation du problème

Une présentation engageante et motivante constitue la clé du succès d'une enquête portant sur des problèmes. Une stratégie consiste à présenter un journal télévisé enregistré portant sur le problème avec des élèves qui assument le rôle de reporters interprétant le problème. On peut afficher des coupures de journaux sur le sujet et en discuter. Le sujet pourrait aussi être présenté par un conférencier invité ou par un petit groupe d'élèves.

Lorsqu'une autre personne présente le problème, l'enseignant peut voir au déroulement du processus d'un point de vue neutre. Les élèves assument le rôle de citoyens responsables enquêtant sur un problème controversé pour lequel des mesures doivent être prises par la suite. Les enseignants doivent connaître les lignes directrices des écoles et des conseils scolaires en ce qui concerne les conférenciers et les problèmes controversés.

Enquête sur le problème

Les élèves doivent avoir l'occasion d'effectuer des recherches et de découvrir de l'information sur le problème en question. Distribuer des documents imprimés, inviter des conférenciers et, si possible, organiser une sortie éducative pertinente. Aider les élèves à élaborer des cadres pour la collecte, l'analyse et l'évaluation de nouveaux renseignements provenant de diverses sources.

Il est important de reconnaître que les préjugés peuvent jouer un rôle majeur au moment de la discussion des problèmes sociaux. Que ces préjugés soient attribuables ou non aux attitudes, aux émotions, aux valeurs ou aux intérêts des parties concernées, les préjugés touchent tout le monde jusqu'à un certain point. À la lumière de cette observation, il est important que les élèves élaborent des stratégies efficaces pour relever et classifier leurs propres préjugés et ceux des autres.

Prise d'une décision

Les élèves devraient utiliser un tableau décisionnel ou une autre méthode pour compiler et organiser les renseignements recueillis au cours de l'enquête. Ils peuvent alors se servir de ce résumé pour prendre une décision éclairée.

Défense d'une position

Les élèves devraient présenter leurs conclusions par le biais d'un exposé de position, d'une présentation orale, d'une affiche ou d'une autre méthode. Cette étape peut être réalisée individuellement, en groupe de deux ou en petits groupes.

À l'action

La composante concernant l'action à prendre peut constituer l'élément le plus gratifiant, à la fois pour les élèves et les enseignants. Dans cette phase, les élèves se servent de tout ce qu'ils ont appris sur un sujet pour élaborer des plans d'action. Les catégories d'actions comprennent :

- **Recherche/collecte de renseignements** – comprend les activités destinées à accroître les connaissances sur le problème lui-même.
- **Sensibilisation du public/médias** – englobe les mesures visant à recevoir l'attention des médias et à influencer le public et les décideurs, par exemple, des lettres envoyées au rédacteur, des conférences de presse et des campagnes de sensibilisation du public.
- **Mesures directes –** comprend des mesures de nature directe mais apolitique, telles que le piquetage, le boycottage et les rencontres avec des parties concernées.
- **Mesures légales –** comprennent la participation aux audiences publiques et les procédures qui s'y rattachent.
- **Mesures organisationnelles** – comprennent les collectes de fonds ou la formation d'un groupe d'intérêt.
- **Mesures politiques –** comprennent les mesures visant à influencer les représentants élus ou à obtenir leur aide, par exemple, des pétitions et des lettres.
- **Désobéissance civile –** exclure ces mesures, mais discuter des conséquences de ces choix.

Afin de minimiser les risques et de faire en sorte que cette expérience soit la plus positive possible pour tous les participants, tenir compte des suggestions suivantes :

- Encourager les élèves à discuter des projets avec leurs parents.
- S'assurer que le problème est secondaire par rapport au processus étudié.
- Encourager les élèves à partager leurs points de vue et leurs solutions. Classifier

les actions par catégorie et discuter des caractéristiques de chacune.

- Établir des attentes raisonnables et mettre l'accent sur les actions qui ont des chances de produire des résultats positifs. Les élèves peuvent être déçus ou désillusionnés si leurs actions n'atteignent pas les résultats souhaités.
- Encourager des mesures particulières dans un délai précis. Comme groupe, décider quelles mesures correspondent à la portée et aux contraintes de temps relatives à l'unité.
- Encourager les élèves à prendre part à des actions coopératives et structurées positivement, telles que les débats.
- L'enseignant doit résister à la pression de s'impliquer personnellement dans le problème.
- Dès le début, informer la direction de l'école du projet pour assurer le soutien nécessaire aux actions des élèves.
- Aider les élèves à prendre conscience que choisir de ne rien faire est également une action.
- Établir des paramètres clairs par rapport aux actions.

Évaluation des résultats

Les élèves ont une occasion d'étudier les étapes du processus afin de pouvoir les appliquer de nouveau lorsqu'ils examineront d'autres problèmes. Le fait de réfléchir à leur expérience permet aux élèves d'acquérir une nouvelle compréhension et d'évaluer leur propre apprentissage.

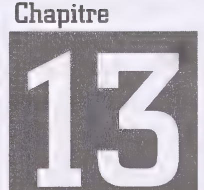
Notes en fin de chapitre

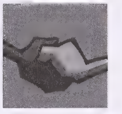
1. Johnson, Johnson et Holubec, 1994.
2. Adapté de la source : *Santé et préparation pour la vie, Guide de mise en œuvre, Maternelle – 9e année*. Alberta Learning, Edmonton, Alberta Learning, 2003, p. 36.
3. Ibid., p. 36.
4. Kagan, 1992 et 1994.
5. Ibid.
6. Adapté de la source : *Santé et préparation pour la vie, Guide de mise en œuvre, Maternelle – 9e année*. Alberta Learning, Edmonton, Alberta Learning, 2003, p. 38-39.
7. Ibid.
8. Adapté de la source : Judie Bopp et coll., *The Sacred Tree Curriculum Guide* (Lethbridge, AB: Four Worlds International Institute for Human and Community Developement, 1988), p. 21-22. Reproduit avec autorisation.
9. Ibid.
10. Adapté de la source : *Santé et préparation pour la vie, Guide de mise en œuvre, Maternelle – 9e année*. Alberta Learning, Edmonton, Alberta Learning, 2003, p. 41.
11. Adapté de la source : Kay Burke, *How to Assess Authentic Learning*: *The Mindful School* Series, 3e édition, p. 115. © 1999, Skylight Training and Professional Development. Reproduit avec autorisation de LessonLab, a Pearson Company, www.lessonlab.com.

12. Ibid., p. 116.
13. Adapté de la source : *Santé et préparation pour la vie, Guide de mise en œuvre, Maternelle – 9e année*. Alberta Learning, Edmonton, Alberta Learning, 2003, p. 53.
14. Adapté de la source : Kay Burke, *How to Assess Authentic Learning*: *The Mindful School* Series, 3e édition, p. 118-119. © 1999, Skylight Training and Professional Development. Reproduit avec autorisation de LessonLab, a Pearson Company, www.lessonlab.com.
15. Adapté de la source : *Santé et préparation pour la vie, Guide de mise en œuvre, Maternelle – 9e année*. Alberta Learning, Edmonton, Alberta Learning, 2003, p. 54.
16. Ibid., p. 55.
17. Ibid., p. 55.
18. Ibid., p. 55.
19. Ibid., p. 56.
20. Ibid., p. 56.
21. Ibid., p. 56.
22. Ibid., p. 57.
23. Formulaire élaboré par Edmonton Public Schools, *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers* (Edmonton, Edmonton Public Schools, 1999), p. 178. Reproduit avec autorisation.
24. Ibid., p. 199.
25. Ibid., p. 232.
26. Ogle, 1986; Carr et Ogle, 1987.
27. Gluth et Love, 2000.
28. Adapté de la source : Gwendolyn Cartledge et Mary W. Kiarie, « Learning Social Skills Through Literature for Children and Adolescents », *Teaching Exceptional Children*, 34, 2, 2001, p. 44-45. Copyright © 2001, Council for Exceptional Children. Reproduit avec autorisation.
29. Adapté de la source : Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Changes and Challenges*, 4e édition, (Oak Brook, IL: Lions Clubs International Foundation, 2003), p. 4.
30. Ibid.
31. Ibid.
32. Adapté de la source : Lions Clubs International, *Skills for Adolescence: Changes and Challenges*, 4e édition, (Oak Brook, IL: Lions Clubs International Foundation, 2003), p. 64-65.
33. Cooper, s.d.
34. Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lynn Scott, *Controversy as a Teaching Tool* (Rocky Mountain House, AB: Parks Canada, 1997), p. 13, 14, 16, 18, 19, 48, 67, 68, 69 et 73.



Chapitre





Aller au cœur de la question

Mais la plus importante réserve quotidienne de forces constructives pour améliorer les écoles se trouve dans les cœurs, les esprits et les mains des gens qui travaillent. [Traduction]

– Sirotnik, 1987, p. 43

Cette ressource visait à offrir un point de départ essentiel aux écoles et aux conseils scolaires dans leurs efforts pour bâtir une éducation civique et une formation aux valeurs efficaces. Les ressources humaines présentes dans l'école et dans la collectivité constituent l'élément le plus estimable de toute initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs. Chaque jour, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire aident les élèves à devenir des personnes et des citoyens consciencieux. Afin de maximiser les chances de réussite de n'importe quelle initiative, cette force existante est renforcée en faisant participer activement les enseignants, les administrateurs et les membres du personnel scolaire dès le début du processus d'élaboration et d'évaluation, et grâce aux différentes étapes de sa mise en œuvre. À mesure que les écoles et les conseils scolaires développent une éducation civique et une formation aux valeurs plus délibérées et mieux structurées, ils continuent d'appuyer l'engagement et la capacité grâce au perfectionnement professionnel utile et au soutien constant.

Perfectionnement professionnel efficace

Les efforts de perfectionnement professionnel efficaces et durables sont directement liés aux besoins de l'école. Le perfectionnement professionnel comprend des ateliers et des séances de formation sur place qui offrent des occasions de réfléchir sur les connaissances acquises et de les mettre en pratique, ainsi que du perfectionnement professionnel indépendant et en ligne. Ces options sont examinées avec un but bien précis en tête et choisies avec attention. Le perfectionnement professionnel efficace à l'égard des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs reconnaît la participation de la collectivité en général et tient compte de la participation des parents et d'autres membres de la collectivité, en plus du personnel de l'école et du conseil scolaire.

Les consortiums régionaux de perfectionnement professionnel de l'Alberta ont formulé des ententes et des questions essentielles à propos du perfectionnement professionnel qui sont axées sur la durabilité et qui mènent à un changement de pra-

tique directement lié à l'amélioration de l'apprentissage scolaire. Le perfectionnement professionnel efficace est :

- une responsabilité partagée parmi tous les intervenants;
- contextuel et axé sur le développement;
- systémique, systématiquement planifié et entretenu;
- fondé sur la collaboration favorisant une compréhension approfondie et un engagement partagé;
- interactif, continu et se prête à la réflexion;
- important, utile et offert grâce à une foule de possibilités d'apprentissage pour tous les intervenants.

Les questions essentielles suivantes peuvent être utilisées pour guider et appuyer les plans de perfectionnement professionnel relatifs aux initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs :

- Quelles stratégies mènent à des changements de pratique professionnelle permettant d'améliorer l'apprentissage scolaire?
- Quelles sont les mesures d'une mise en œuvre efficace?
- À quoi ressemble la responsabilité partagée entre tous les intervenants?
- À quoi ressemble la collaboration profitable et utile des intervenants?
- Comment aborde-t-on les variables contextuelles et de développement reliées aux collectivités pour assurer une mise en œuvre efficace?

Renforcement de l'engagement

Tout le monde ne partage pas nécessairement les mêmes points de vue en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs. Certains estiment qu'il ne revient pas à l'école d'enseigner des valeurs; d'autres ont l'impression qu'ils encouragent déjà la formation aux valeurs et le civisme sans faire appel à une initiative organisée. Le renforcement de l'engagement signifie la création d'une vision et d'un plan communs que le personnel scolaire et les principaux intervenants, y compris les conseils scolaires, peuvent élaborer ensemble; il s'agira d'une vision et d'un plan dans lesquels ils peuvent croire et qu'ils peuvent appuyer. Le renforcement de l'engagement consiste aussi à offrir à la collectivité scolaire une occasion de réfléchir à la façon par laquelle elle incarne les valeurs fondamentales afin que les modèles deviennent authentiques pour les éducateurs, les élèves et les parents.

Renforcement des compétences du personnel

Le renforcement des compétences du personnel constitue une partie importante de l'éducation civique et de la formation aux valeurs, même davantage que pour beaucoup d'autres types d'initiatives en matière d'éducation. Une des leçons tirées d'un récent rapport intitulé *Alberta Initiative for School Improvement* a révélé que les ateliers d'un jour à eux seuls ne sont pas suffisants. « On s'entend généralement pour dire que, pour assurer la réussite de l'amélioration scolaire, la qualité et la nature du perfectionnement professionnel doivent changer » (Alberta Initiative for School Improvement, 2003, p. 10).

Les grands principes suivants aident le personnel à harmoniser les activités de perfectionnement professionnel avec le but et les objectifs de l'initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.

- Un accent mis clairement sur l'apprentissage et les apprenants – le perfectionnement professionnel efficace souligne l'atteinte de normes d'apprentissage élevées par tous les élèves comme un objectif primordial. En même temps, les enseignants et d'autres membres du personnel sont également considérés comme des apprenants et les activités visent à améliorer l'expertise des enseignants[1].
- De petits changements guidés par une vision plus large – le changement s'amorce petit à petit, orienté par un énoncé clairement exprimé à l'égard d'un avenir privilégié qui va au-delà des murs de la salle de classe et de l'école[2].
- Le perfectionnement professionnel intègre la capacité de l'enseignant et l'apprentissage dans le travail quotidien[3].
- Des approches individualisées – le perfectionnement professionnel est opportun, innovateur, basé en classe ou dans une école et commandé par un besoin établi par la communauté d'apprentissage.
- Une perspective à long terme – le perfectionement professionnel est continu et durable.
- Une participation importante du personnel – les possibilités d'apprentissage sont réparties un peu partout et le leadership des enseignants est distribué à l'échelle locale. La participation des directeurs est également essentielle à la mise en œuvre réussie des projets.
- Un alignement de la recherche – les activités reposent sur la recherche et incluent les visites en classe pour appuyer ou recueillir des données.

Communautés d'apprentissage professionnelles

À mesure que les écoles élaborent des initiatives en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs, les membres du personnel s'appuient l'un l'autre à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Des communautés d'apprentissage professionnel sont créées lorsque les enseignants et les administrateurs dans une école ou un conseil scolaire partagent délibérément des connaissances pour ensuite mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Ce processus de partage, de réflexion et d'amélioration permet aux membres du personnel d'accroître leur efficacité comme professionnels au profit des élèves. Il est possible de créer des communautés d'apprentissage professionnelles à de nombreux niveaux - l'école, le conseil scolaire ou un consortium de conseils scolaires.

Pour obtenir plus de détails sur les communautés d'apprentissage professionnelles, voir l'annexe A-13.

Recherche—Action

Le processus de recherche-action constitue un autre moyen pour mettre en œuvre le perfectionnement professionnel et appuyer les changements. La recherche-action est un outil qui encourage le personnel à évaluer continuellement l'efficacité d'une initiative. En tant que forme de perfectionnement professionnel, la recherche-action permet au personnel d'examiner continuellement ses propres pratiques et de les améliorer.

Pour obtenir plus de détails sur la recherche-action, voir l'annexe D.

Le cœur de la question

Au cours des années, les attitudes envers l'éducation civique et la formation aux valeurs ont changé, mais la plupart des gens sont d'accord avec la notion de base selon laquelle les enfants deviennent de bonnes personnes et de bons citoyens en apprenant auprès des adultes et de l'environnement qui les entoure. Les éducateurs les plus efficaces ont toujours tenu compte du fait que l'école est un endroit important où s'accomplit cet apprentissage. Ils ont fait des efforts conscients pour donner aux élèves le savoir, les compétences et le soutien nécessaires afin de favoriser leur épanouissement tant sur le plan personnel que scolaire. À mesure que les écoles et les conseils scolaires créent une éducation civique et une formation aux valeurs plus explicites, cette approche sensée demeure au cœur de toute initiative. En continuant de mettre l'accent sur l'apprentissage et la croissance des élèves, les écoles et les conseils scolaires créent une éducation civique et une formation aux valeurs qui misent sur les forces existantes afin de forger un avenir encore meilleur pour les élèves, les écoles et les collectivités.

Notes en fin de chapitre

1. Guskey, 2000.
2. Ibid.
3. Ibid.



Annexes



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]



Exemples d'approches à l'appui de l'éducation civique et de la formation aux valeurs

Annexe A-1 : Relations de sollicitude (Noddings)

Nel Noddings est professeure de psychopédagogie. Selon elle, l'établissement de relations de sollicitude est un atout important pour la salle de classe, le programme scolaire et l'organisation de l'école. Elle définit une relation de sollicitude comme « un lien ou une rencontre entre deux êtres humains où les deux parties doivent apporter quelque chose à la relation. »

Elle soutient que « la première tâche des écoles est de se soucier du bien-être de nos enfants. Elles doivent avoir comme but d'encourager la croissance de personnes compétentes, bienveillantes, aimantes et aimables. » La formation aux valeurs permet aux élèves d'acquérir les attitudes et les habiletés nécessaires pour entretenir des relations bienveillantes.

D'après Noddings, la bienveillance constitue la base sur laquelle s'érige la formation aux valeurs. Elle croit que les écoles doivent créer un milieu d'apprentissage où les élèves apprennent à se soucier de tout ce qui les entoure.

À son avis, la formation aux valeurs comporte quatre composantes :

- montrer l'exemple (faire preuve de bienveillance dans nos relations avec les autres);
- le dialogue (dialogue ouvert qui noue des liens et permet d'entretenir des relations bienveillantes);
- la mise en pratique (trouver autant d'expériences que possible pour que les élèves puissent s'exercer à la bienveillance);
- la confirmation (l'acte de confirmer et d'encourager ce qu'il y a de mieux chez les autres).

Site Web connexe

<www.tc.columbia.edu/centers/mssc/nelnoddings.htm>

Publications connexes

Noddings, N. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York, NY: Teachers College Press, 2002.

Noddings, N. *Happiness and Education*. New York, NY: Cambridge University Press, 2003.

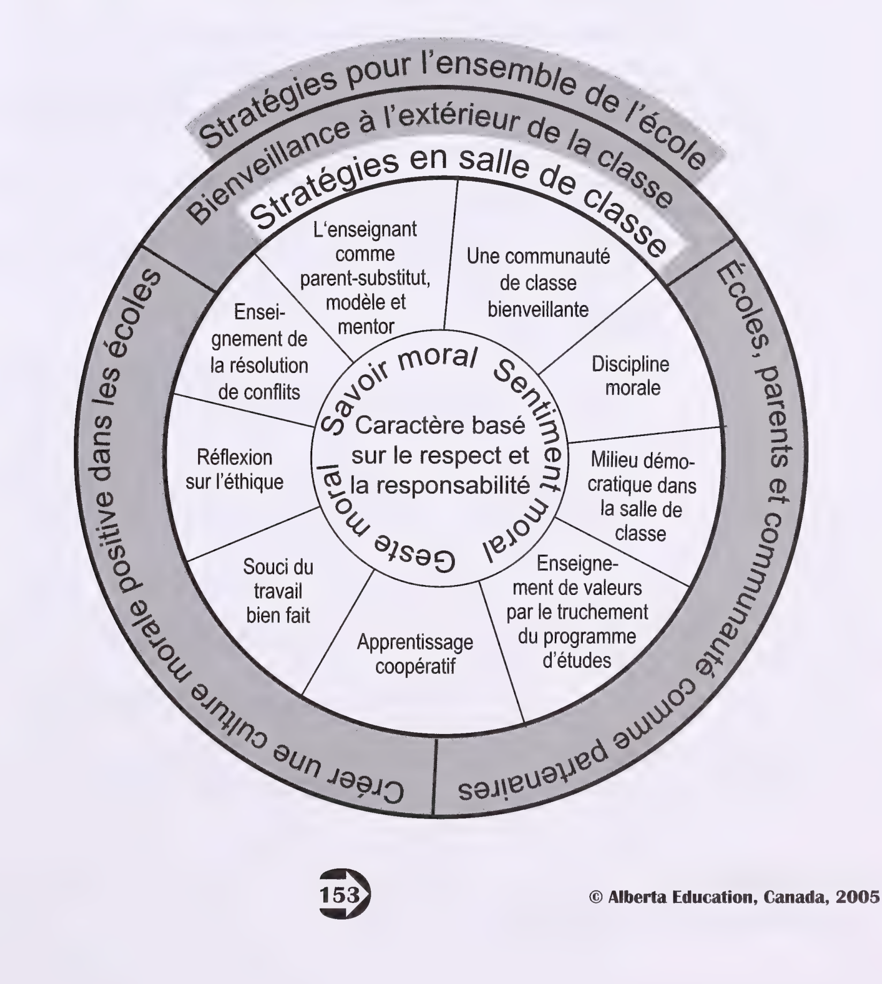
Noddings, N., Michael S. Katz et Kenneth A. Strike. (eds.) *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*. New York, NY: Teachers College Press, 1999.

Annexe A-2 : « Center for the 4th and 5th Rs » (Lickona)

Thomas Lickona est psychologue du développement et professeur à la University of New York à Cortland. Il agit fréquemment comme conseiller auprès des écoles en matière de formation aux valeurs et siège comme membre du conseil d'administration du Character Education Partnership. On le cite beaucoup sur la question de la formation aux valeurs.

Il dirige actuellement le *Center for the 4th and 5th Rs* (respect et responsabilité). Le Centre partage la conviction que la formation aux valeurs est « essentielle à la tâche qui consiste à établir une société morale et des écoles qui sont des communautés civiques et bienveillantes. » Ce type d'éducation fournit aux parents et aux enseignants une panoplie d'outils et de stratégies qui favorisent le développement d'enfants responsables, consciencieux et bienveillants.

Le Centre met de l'avant une approche globale de douze points reliés à la formation aux valeurs. Cette approche utilise tous les aspects de la vie scolaire comme possibilités de forger le caractère. La partie intérieure du cercle présente neuf stratégies pour forger le caractère destinées à la salle de classe, et le contour extérieur décrit trois stratégies applicables à toute l'école.



Lickona croit qu'il n'existe pas d'éducation « exempte de valeurs » et que le développement moral est nécessaire à la réussite scolaire. Selon lui, deux valeurs particulières, le respect et la responsabilité, devraient être les pierres angulaires d'un programme scolaire de formation aux valeurs.

Il préconise une approche globale à l'égard de la formation aux valeurs où les écoles considèrent que tout ce qui se déroule à l'école a des répercussions sur les valeurs et la personnalité des élèves. En utilisant cette approche, l'enseignant devrait faire ce qui suit :

- agir comme parent-substitut, modèle et mentor;
- créer une communauté bienveillante dans la salle de classe;
- s'exercer à la discipline morale;
- créer un milieu démocratique dans la salle de classe;
- enseigner les valeurs par le truchement du programme d'études;
- avoir recours à l'apprentissage coopératif;
- inculquer le « souci de bien faire son travail »;
- encourager la réflexion morale;
- enseigner la résolution de conflits.

En plus de la formation aux valeurs dans la salle de classe, l'école doit faire ce qui suit :

- cultiver la bienveillance en dehors de la salle de classe;
- créer une culture morale positive dans l'école;
- recruter les parents et la collectivité à titre de partenaires dans la formation aux valeurs.

Site Web connexe

<www.cortland.edu/character/index.asp> (Center for the 4th and 5th Rs)

Publications connexes

Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility.* New York, NY: Bantam Dell Publishing Group, 1991.

Lickona, Thomas. *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues.* New York, NY: Simon & Schuster, 2004.

Annexe A-3 : Cercles de courage (Reconquérir les jeunes qui sont à risque – Brendtro, Brokenleg et Van Bockern)

La philosophie du Cercle de courage se veut un modèle d'habilitation des jeunes axé sur le mode d'approche des Autochtones américains face à la vie, lequel a été adopté par des centaines d'écoles au Canada, aux États-Unis et partout dans le monde. Le modèle est composé de quatre valeurs fondamentales, à savoir :

- l'appartenance (besoin de se sentir valorisé et important);
- la maîtrise (acquisition de compétences);
- l'indépendance (autoresponsabilité);
- la générosité (désir authentique d'aider les autres).

Le modèle sert à expliquer pourquoi les gens se conduisent comme ils le font et comment ils devraient traiter les autres.

Les quatre parties du cercle de courage d'une personne ont besoin d'être fortes, sinon la personne risque de connaître des difficultés affectives et comportementales. Le modèle peut être utilisé dans les écoles en vue de déterminer les causes de mauvaise conduite chez les élèves puis comme guide pour améliorer le comportement, notamment chez les élèves à risque. Les communautés scolaires peuvent être des « milieux de reconquête » où l'on inculque un sentiment d'appartenance en écoutant les jeunes, en échangeant avec eux et en les respectant. Un sentiment de maîtrise est acquis lorsque les enseignants, les conseillers et d'autres adultes bienveillants aident les élèves à reconnaître leurs forces et à capitaliser sur elles. Le personnel de l'école doit créer des occasions pour que les élèves fassent preuve du don de soi, puissent encourager et favoriser la générosité. En se concentrant sur ces quatre valeurs fondamentales, les élèves peuvent se forger une personnalité et acquérir des compétences en matière de civisme.

Coordonnées

Reclaiming Youth International
P. O. Box 57
104 North Main Street
Lennox, South Dakota, U.S.A. 57039

Site Web connexe

<www.reclaiming.com>

Publication connexe

Brendtro, Larry, M. Brokenleg et S. Van Bockern. *Reclaiming Youth at Risk: Our Hope for the Future.* Bloomington, IL: National Education Service, 1992.

Annexe A-4 : Communauté bienveillante (Fondation Kennedy)

Le succès de ce programme dans notre district scolaire s'est répandu dans de nombreux endroits de la province de l'Alberta... Les incidences de suspensions scolaires, d'intimidation et d'autres comportements violents ont diminué en l'espace d'un an. La participation des parents, l'assiduité des élèves à l'école et le nombre d'expériences d'apprentissage par l'engagement communautaire ont tous pris de l'ampleur. Au plan scolaire, les élèves se sont améliorés dans le domaine des études sociales et des disciplines linguistiques. Nous estimons que lorsque nous offrons aux élèves la possibilité de discuter des valeurs en classe, notamment du lien qu'elles ont avec le programme d'études et de leur mise en pratique chaque jour, cela a un effet positif profond sur la culture et le climat scolaires. [Traduction]

– Cheryl McInnes
Consultante, Communauté bienveillante
Calgary Catholic Separate School District

La Communauté bienveillante est un programme élaboré par la Fondation Joseph P. Kennedy Jr., sous la direction de Eunice Kennedy Shriver. Il s'appuie sur une approche basée sur les valeurs menant à une prise de décision positive. Il a été adopté par près de 1 000 écoles aux États-Unis et au Canada. Fondée sur les valeurs fondamentales de bienveillance, de respect, de responsabilité, de confiance et sur les valeurs familiales, la Communauté scolaire bienveillante offre des stratégies pour créer un milieu scolaire bienveillant, respectueux et qui favorise l'intégration. Les élèves apprennent à éviter des comportements à risque par une prise de décision responsable et une planification réfléchie de l'avenir. Ils observent des comportements bienveillants et responsables à partir de l'exemple donné par les parents, les enseignants, les membres du personnel scolaire et les dirigeants communautaires participant au programme. L'objectif du programme est de créer une culture scolaire qui favorise l'intégration par laquelle tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité et savent qu'on s'occupe d'eux. Ceci réduira les comportements destructifs, y compris les grossesses chez les adolescentes, l'abus de drogues et d'alcool, le recours à la violence, le vandalisme, le décrochage scolaire et l'école buissonnière.

Dans une communauté scolaire bienveillante, les études, l'athlétisme et les beaux-arts ne sont pas les seules matières qui comptent. Tout aussi importants sont les liens qui se tissent au sein de la communauté scolaire. Les composantes d'une communauté scolaire bienveillante incluent un plan d'action global élaboré par un comité de coordination, un enseignant principal ou un animateur sur place. À la suite d'une évaluation des besoins, chaque école élabore leurs initiatives comme suit :

- imiter et intégrer les cinq valeurs fondamentales dans les activités d'apprentissage en classe et dans la vie scolaire dans son ensemble;
- fournir des occasions de leadership chez les élèves dans le cadre de forums, de groupes recoupant divers niveaux scolaires, de cercles d'apprentissage, de réunions de classe ainsi que des occasions d'entraide; créer des liens en faisant intervenir la famille et la communauté;

- avoir recours à l'apprentissage par l'engagement communautaire et à l'entraide collective afin de permettre aux élèves de grandir et de renforcer leur personnalité;
- appuyer les enseignants par le perfectionnement du personnel et le soutien continu.

Une communauté scolaire bienveillante formule clairement l'essence de l'éducation catholique – « La particularité d'une école catholique est d'essayer de créer un climat communautaire scolaire imprégné de l'esprit évangélique de liberté et d'amour » (Concile Vatican II, 1965). Ce processus spirituel favorise et appuie également deux objectifs fondamentaux, à savoir humaniser l'éducation et professionnaliser le rôle d'enseignant.

Site Web connexe

<www.communityofcaring.org>

Annexe A-5 : Approche globale de la santé en milieu scolaire

La santé globale en milieu scolaire est une approche intégrée qui cherche à aider les élèves à améliorer leur santé, à atteindre leur plein potentiel et à établir des relations productives et satisfaisantes. Les objectifs de cette approche sont les suivants :

- promouvoir la santé et le bien-être;
- prévenir certains troubles, maladies et blessures;
- intervenir pour aider les enfants et les jeunes dans le besoin et à risque;
- contribuer à soutenir les personnes qui connaissent déjà un état de santé précaire.

L'approche globale de la santé en milieu scolaire est décrite dans les programmes de Santé et préparation pour la vie (M-9) et de Carrière et vie (10-12), ainsi que dans leurs guides de mise en œuvre connexes.

Cette approche encourage les gens à travailler ensemble afin de permettre aux élèves de faire des choix positifs pour améliorer leur santé et celle des collectivités dans lesquelles ils vivent.

Le cadre global de la santé en milieu scolaire comprend quatre éléments :

- l'enseignement (programmes de santé et d'éducation physique qui encouragent l'adoption de choix et de comportements sains);
- les réseaux de soutien (tel le soutien offert par les pairs et les organismes communautaires);
- les services de santé préventive (comme le counselling et les services de santé publics);
- les environnements physiques sains (qui sont propres, sécuritaires et favorisent et encouragent des comportements qui améliorent la santé des élèves).

Les écoles peuvent utiliser l'approche globale de la santé en milieu scolaire afin de renforcer les comportements qui favorisent la santé et d'aider les élèves à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour éviter des pratiques de santé négatives. Les activités qui s'inscrivent dans cette approche pourraient inclure l'apprentissage par les élèves à exprimer leurs sentiments de façon appropriée, à résoudre les conflits de manière non violente et à participer davantage à une activité physique. Cette approche peut réduire l'absentéisme et améliorer le rendement scolaire. Elle peut également aider les enseignants à maximiser le temps d'enseignement. Le but général de l'approche de la santé globale en milieu scolaire consiste à dispenser un bon enseignement aux élèves, à améliorer leur santé et à favoriser des attitudes et des comportements sains.

Sites Web connexes

Santé Canada
<www.hc-sc.gc.ca/dca-dea/7-18yrs-ans/comphealth_f.html>

Association canadienne pour la santé en milieu scolaire
<www.schoolfile.com/cash/consensus.htm>

Alberta Coalition for Healthy School Communities
<www.achsc.org/index.html>

<www.safehealthyschools.org/>

Publications connexes

Alberta Heart Health Project. *Creating Healthy School Communities through Comprehensive School Health: An Implementation Guide for Education/Health Systems and School Communities.* Edmonton, AB: Alberta Health and Wellness, 2000.

Marx, Eva et Susan Frelick Wooley (eds.). *Health is Academic: A Guide to Coordinated School Health Programs.* New York, NY: Teachers College Press, 1998.

Meek, Linda, Philip Heit et Randy Page. *Comprehensive School Health Education: Totally Awesome Strategies for Teaching Health. Blacklick,* OH: Meeks Heit Publishing Co. Inc., 1996.

Annexe A-6 : Atouts favorables au développement (Search Institute)

Les atouts favorables au développement sont des facteurs cruciaux et des composantes de base positives pour l'épanouissement et le développement des jeunes. Le Search Institute recense quarante atouts favorables au développement et les regroupe en deux catégories, chacune contenant quatre sous-catégories :

- atouts externes (les expériences positives que les jeunes font du monde qui les entoure)
  - soutien
  - utilisation constructive du temps
  - habilitation
  - limites et attentes;
- atouts internes (caractéristiques et comportements qui reflètent une croissance interne positive et orientent les choix des jeunes)
  - engagement face à l'apprentissage
  - aptitudes sociales
  - valeurs positives
  - identité positive.

Ces atouts peuvent influencer les choix que font les élèves et les aider à devenir des personnes bienveillantes, compétentes et responsables.

Les écoles peuvent tenir compte du concept relié aux atouts favorables au développement lorsqu'elles planifieront la création d'un milieu positif et propice à l'apprentissage. Les enseignants peuvent incorporer les divers atouts favorables au développement dans les activités d'apprentissage recoupant l'ensemble des matières. Selon la recherche, les atouts agissent comme facteurs protecteurs indispensables à la résilience, à la santé et à la réussite générale des élèves dans la vie.

Site Web connexe

<www.search-institute.org/assets/>

Publications connexes

Gemelke, Tenessa et Rita Welch. *Building Assets is Elementary—Group Activities for Helping Kids Ages 8-12 Succeed*. Minneapolis, MN: Search Institute, 2004.

Grothe, Rebecca. *More Building Assets Together: 130 Group Activities for Helping Youth Succeed*. Minneapolis, MN: Search Institute, 2004.

Taccogna, Judy (ed.). *Powerful Teaching: Developmental Assets in Curriculum and Instruction*. Minneapolis, MN: Search Institute, 2003.

Annexe A-7 : Appuis aux comportements prosociaux

La phase 2 de l'initiative *Safe and Caring Schools (SACS), Effective Behaviour Supports (EBS)* (Des écoles bienveillantes et sécuritaires, Appuis aux comportements prosociaux) a débuté pendant l'année scolaire de 2001-2002. L'initiative *Appuis aux comportements prosociaux* comprend les composantes-clés suivantes :

- un système de collecte de données par discipline qui permet d'évaluer clairement la situation actuelle de l'école par rapport aux comportements inappropriés, qui indique les endroits où l'amélioration s'impose et qui mesure les progrès réalisés au fil des ans;
- une liste des attentes s'adressant à l'ensemble de l'école (p. ex., la responsabilité, le respect, la sécurité) qui sont systématiquement renforcées dans tous les domaines scolaires, et ce, en tout temps;
- l'enseignement des aptitudes sociales et des comportements positifs qui illustrent précisément ces attentes à l'échelle de l'école (de 10 à 15 % des élèves à risque demandent un soutien ou un enseignement plus explicite, et, dans un milieu propice, ils se joindront à un grand groupe d'élèves coopératifs au lieu de faire partie de celui qui pose le plus de problèmes);
- des renforcements et des récompenses pour les personnes et les groupes qui manifestent continuellement les comportements attendus (généralement 85 % des élèves se conforment systématiquement aux attentes de l'école);
- des évaluations des comportements de certaines personnes afin de planifier les interventions destinées aux élèves qui présentent les comportements les plus difficiles (généralement un à sept pour cent de la population scolaire).

La force de l'initiative *Appuis aux comportements prosociaux* repose sur l'inclusion systématique de toutes ces composantes, et ce, de façon continuelle et simultanée. Le fondement du système s'articule autour de l'enseignement des comportements positifs. L'équipe de l'école a recours à ses techniques d'enseignement pour préparer les élèves à la réussite scolaire et sociale.

À l'heure actuelle, 249 équipes scolaires albertaines ont participé à des ateliers de mise en œuvre de l'initiative *Appuis aux comportements prosociaux* et 180 moniteurs formés se mettent à la disposition des écoles pour leur venir en aide dans la mise en œuvre. Alberta Education offre des ateliers, des consultations et du matériel et il se charge de la collecte de données annuelles. Les équipes scolaires ont fait état des résultats suivants après avoir remis les données de départ et les données après l'intervention :

- une diminution de 70 % des cas présentés au bureau pour des comportements problématiques;
- une diminution de 40 % des suspensions hors de l'école;
- une diminution de 37 % des expulsions.

Site Web connexe

<www.education.gov.ab.ca/safeschools/>



Annexe A-8 : Intelligence émotionnelle (Goleman)

L'intelligence ou quotient émotionnel, mot inventé par l'auteur Daniel Goleman, consiste à bien connaître ses émotions et à être capable de les utiliser de manière à prendre de bonnes décisions. L'intelligence ou quotient émotionnel comprend l'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle. Le terme intelligence émotionnelle correspond aux 5 caractéristiques et aptitudes suivantes :

1. la conscience de ses sentiments;
2. la maîtrise de ses émotions;
3. la motivation personnelle;
4. l'empathie;
5. la gestion des relations interpersonnelles.

Le terme « intelligence émotionnelle » est souvent utilisé pour représenter une mesure relative du développement sain ou nuisible de l'intelligence émotionnelle des individus.

Goleman croit que nous devons enseigner aux enfants comment reconnaître et gérer leurs émotions. Les éducateurs peuvent servir d'exemples d'intelligence émotionnelle en entretenant des rapports respectueux et bienveillants avec les enfants.

Les écoles peuvent aider les enfants à améliorer leur capacité de gérer leurs émotions et leurs pensées, ce qui leur permet ensuite de cultiver leur intelligence émotionnelle. À l'intérieur de la classe, il existe de nombreuses occasions d'enseigner des compétences émotionnelles (capacité à vivre et à maîtriser ses émotions), ce qui peut contribuer à améliorer le rendement scolaire de l'enfant et sa réussite générale à l'école. Parmi les aptitudes de vie essentielles liées à l'intelligence émotionnelle, on compte :

- la connaissance, l'acceptation et la maîtrise de soi;
- l'établissement de relations, la communication et la collaboration avec autrui;
- la résolution des conflits.

L'approche de l'intelligence émotionnelle peut être intégrée aux différentes matières et peut contribuer à l'apprentissage de la collaboration. Les traits de caractère des élèves qui possèdent une bonne intelligence émotionnelle comprennent : la confiance en soi, la curiosité, la maîtrise de soi, la collaboration et le sens des responsabilités.

Sites Web connexes

<http://ei.haygroup.com/default.asp>

<www.eiconsortium.org>

Publications connexes

Brearley, Michael. *Emotional Intelligence in the Classroom: Creative Learning Strategies for 11–18 Year Olds*. New York, NY : Crown House Publishing, 2001.

Doty, Gwen. *Fostering Emotional Intelligence in K–8 Students: Simple Strategies and Ready to Use Activities*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2001.

Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. New York, NY : Bantam, 1997.

Goleman, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY : Bantam, 2000.

Mapes, Katta. *Stop! Think! Choose! Building Emotional Intelligence in Young People*. Tucson, AZ : Zephyr Press, 2000.

Annexe A-9 : Habitudes mentales (Costa)

Une habitude mentale est une discipline de l'esprit qui, à force d'être pratiquée, devient une manière normale de penser et incite à agir de façon plus réfléchie et intelligente. Costa définit les habitudes mentales comme étant « les caractéristiques du comportement des personnes intelligentes lorsqu'elles sont confrontées à des problèmes qui ne peuvent être résolus facilement. » Costa et Kallick ont déterminé 16 habitudes mentales, incluant :

- persévérer
- écouter en essayant de comprendre et d'avoir de l'empathie
- réfléchir à sa propre réflexion (métacognition)
- s'interroger sur les problèmes et savoir les reconnaître
- réfléchir et communiquer clairement et avec précision
- créer, concevoir et innover
- prendre des risques calculés
- réfléchir par soi-même
- contrôler ses impulsions
- faire preuve de souplesse d'esprit
- rechercher l'exactitude et la précision
- utiliser ses expériences face à de nouvelles situations
- se servir de ses cinq sens pour enregistrer des renseignements
- avoir le sens de l'émerveillement et du plus grand respect
- avoir le sens de l'humour
- acquérir continuellement de nouvelles connaissances.

Costa et Kallick croient que les habitudes mentales représentent le fondement de la création des communautés d'apprentissage attentionnées. Par la pratique régulière de ces habitudes, les élèves sont mieux outillés pour réfléchir clairement, pour confronter les problèmes de manière intelligente et pour prendre des décisions éclairées.

De nombreuses écoles du Canada et d'autres pays du monde intègrent ce concept de l'habitude mentale dans l'éducation en créant diverses possibilités d'apprentissage où les élèves peuvent utiliser et mettre en pratique ces habitudes.

Site Web connexe

<www.habits-of-mind.net/home.htm>



Publications connexes

Costa, Arthur (sous la direction de). *Developing Minds: Resource Book for Teaching Thinking*, 3rd edition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Costa, Arthur L. et Bena Kallick. *Habits of Mind: A Developmental Series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

- Book I: Discovering and Exploring Habits of Mind
- Book II: Activating and Engaging Habits of Mind
- Book III: Assessing and Reporting on Habits of Mind
- Book IV: Integrating and Sustaining Habits of Mind

Annexe A-10 : Recherche sur l'espoir (Hope Foundation de l'Alberta)

Le travail continu effectué à la *Hope Foundation*, un institut de recherche de la University of Alberta, démontre que l'espoir est un concept multidimentionnel qui permet aux personnes d'envisager un avenir plus positif et de travailler activement à sa réalisation. L'espoir est le facteur de motivation qui se cache derrière la résilience. Un niveau élevé d'espoir est en corrélation positive avec un plus grand sentiment de confiance en soi, la réussite scolaire, les aptitudes sociales et la créativité. Les élèves qui présentent un haut niveau d'espoir tendent à posséder une bonne aptitude à résoudre des problèmes et à participer à des activités qui améliorent le bien-être. Par ailleurs, le désespoir est le plus grand signe prévisible du suicide.

Ce sont les liens de confiance avec les proches qui augmentent, nourrissent et enseignent l'espoir. L'espoir permet d'établir des objectifs et de les atteindre; il s'agit donc à la fois d'un processus et de son résultat. L'espoir est un facteur thérapeutique crucial qui permet d'entrevoir des possibilités et de faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes. Cette attitude et cette manière de penser peuvent aider les personnes à agir de façon plus positive dans les moments difficiles.

Les écoles peuvent utiliser les moyens suivants afin d'aider les élèves à mieux comprendre l'espoir et à en acquérir un plus fort sentiment :

- intégrer des stratégies d'espoir dans les activités d'apprentissage, par exemple en préparant des trousses de l'espoir personnelles (*Hope Kits*) qui représentent les espoirs de l'élève;
- utiliser des phrases et des mots d'espoir comme : « Quel est le plus petit geste que nous pouvons poser afin de…? » ou « Que ferait une personne optimiste dans une telle situation? »;
- offrir des occasions propices à la réflexion;
- mettre en œuvre des stratégies d'essais et d'évaluation qui encouragent les élèves et augmentent le sentiment d'espoir;
- fournir davantage d'occasions d'apprendre l'entraide collective par des activités qui font appel au sentiment d'espoir, par exemple HOPE KIDS™;
- utiliser des histoires et des thèmes d'écriture qui amènent les élèves à explorer et à réfléchir sur des exemples de pensées positives et des actions positives.

Coordonnées

Hope Foundation de l'Alberta
University of Alberta
11032, 89e Avenue
Edmonton, Alberta T6G 0Z6
Téléphone : (780) 492-1222
Site Web : <www.ualberta.ca/hope>

Publications connexes

Jevne, R. F. et J. E. Miller. *Finding Hope: Ways to See Life in a Brighter Light* Fort Wayne, IN : Willowgreen Publishing, 1999.

Hope Foundation of Alberta, *Hope Tool Kit: Hopeful Strategies and Practices* (publié à l'automne 2005).

Annexe A-11 : Lions-Quest Canada/ S'épanouir!

Lions-Quest est un organisme international à but non lucratif dont le mandat est « d'offrir un leadership, des connaissances et des ressources visant à former de jeunes personnes saines, compétentes et dotées d'une bonne attitude. »

Les programmes de Lions-Quest sont fondés sur le concept selon lequel les enfants devraient développer des comportements sains, une bonne capacité à communiquer et à résoudre des problèmes et la capacité à établir des liens solides afin de devenir des adultes accomplis. Les programmes sont conçus pour enseigner aux jeunes les aptitudes à la vie quotidienne et au civisme grâce à un environnement stable et bienveillant.

Les programmes de Lions-Quest font la promotion des valeurs fondamentales comme la loyauté, le respect, le sens des responsabilités et les relations harmonieuses avec autrui. L'objectif de ce programme est d'aider les élèves à découvrir les rôles positifs qu'ils peuvent jouer dans la société, tout en renforçant les comportements sociaux positifs et en développant les compétences civiques essentielles. Le programme offre une formation de deux jours en cours d'emploi destinée aux enseignants, et on remet aux enseignants des cartables sur le programme, ainsi que d'autre matériel. Les activités d'apprentissage décrites dans les cartables peuvent être intégrées à la journée scolaire et sont habituellement enseignées dans le cadre des programmes de santé et préparation pour la vie et des programmes de langue.

Programme des aptitudes pour grandir de Lions-Quest

Ce programme est offert aux élèves de la maternelle jusqu'à la 5e année. Il traite principalement des aptitudes touchant quatre grands thèmes incluant la responsabilité, le bon jugement, l'autodiscipline et le respect des autres. Les six unités thématiques sont :

- Créer une communauté scolaire
- Grandir comme groupe
- Prendre des décisions positives
- Établir des objectifs d'entraide collective
- Grandir sans drogue
- Célébrer les contributions de chacun.

Programme d'aptitudes pour les adolescents de Lions-Quest

Ce programme vise les élèves de la 6e année jusqu'à la 8e année. Il cherche à établir une collaboration et un soutien entre les parents, l'école et la collectivité. Il comprend les neuf unités suivantes :

- Le début de l'adolescence – Le parcours de l'adolescence

- Développement de la confiance en soi et des aptitudes de communication
- Apprentissage de l'engagement communautaire
- Gestion positive des émotions
- Amélioration des relations avec les pairs
- Renforcement des relations familiales
- Faire des choix sains
- Établissement des objectifs en matière de vie saine
- Récapitulation : Accroître votre potentiel.

Programme des aptitudes à l'action de Lions-Quest

Ce programme est conçu pour les élèves de la 9e jusqu'à la 12e année. Il s'appuie sur la théorie selon laquelle les jeunes personnes peuvent jouer des rôles importants et actifs face aux problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie. Il permet d'acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et au civisme en dehors de la salle de classe et d'apprendre l'entraide collective par l'intermédiaire de l'école. Le programme comporte quatre éléments :

- Créer une communauté d'apprentissage
- Explorer la responsabilité personnelle et sociale
- Projet ou stage?
- Évaluer les attentes de l'entraide collective et en discuter.

Coordonnées

Lions Quest Canada/S'épanouir!
1C – 180 Frobisher Drive
Waterloo, Ontario N2V 2A2
Téléphone : 1 800 265-2680
Télécopieur : (519) 725-3118

Site Web connexe

<www.thrivecanada.ca>

Publications connexes

Skills for Action. Newark, OH : Quest International, 1995.

Skills for Adolescence, Fourth Edition. Newark, OH : Quest International, 2001.

Skills for Growing, Second Edition. Newark, OH : Quest International, 1998.

Annexe A-12 : Intelligence morale (Borba)

Michele Borba, Ph. D., est une éducatrice qui fait la promotion de stratégies parentales fondées sur la résolution de problèmes en vue d'améliorer le comportement de l'enfant, le sentiment de confiance en soi et le développement moral, et de créer des familles solides. Son travail repose sur la formation du caractère et les convictions morales des jeunes. Elle accorde une attention particulière à l'intelligence morale. Elle souhaite que tous les enfants grandissent avec un caractère et un esprit forts ainsi qu'un cœur bienveillant.

Selon Borba, l'intelligence morale est la capacité de distinguer le bien du mal, d'avoir des principes éthiques solides et de les mettre en pratique afin de se comporter de façon intègre. L'intelligence morale consiste en sept vertus essentielles dont : l'empathie, la maîtrise de soi, le respect, la gentillesse, la tolérance et la justice. Ces vertus deviennent les repères du sens moral de l'enfant et lui permettent d'affronter les épreuves de la vie. Les fondements de l'intelligence morale d'une personne sont l'empathie, la conscience et la maîtrise de soi. C'est ce qu'on désigne par le fond moral d'une personne qui lui donne la capacité de faire le bien. Une fois que ces bases sont jetées, le respect (pour toute forme de vie) et la gentillesse (la bienséance et la compassion dans les relations) peuvent s'y ajouter. Les autres valeurs sont la tolérance et l'équité qui sont également les pierres angulaires de l'intégrité, de la justice et du civisme.

Borba déclare que c'est essentiel pour nous de développer l'intelligence morale de nos enfants, afin qu'ils puissent comprendre de manière approfondie le concept du bien et du mal et puissent l'utiliser de manière à ne pas se laisser influencer par des facteurs extérieurs. Elle croit que le développement du quotient moral des enfants produit des fruits qui sont :

- cultiver un caractère sain;
- amener l'enfant à faire le bon choix en lui enseignant comment penser et se conduire de façon morale;
- enseigner les aptitudes de vie essentielles (comme la résolution de conflits, l'empathie et la prise de décisions);
- promouvoir un sens profond de citoyenneté;
- susciter un bon comportement et aider les enfants à faire preuve de décence, de sollicitude et de respect.

Borba croit que tous les enfants sont nés avec la capacité de développer une intelligence morale et, puisque les traits de caractère sont appris, ils peuvent être enseignés. Elle affirme que les enseignants ont le pouvoir d'inculquer des traits de caractère essentiels et qu'ils ont de nombreuses occasions de le faire au cours d'une journée de classe et dans l'ensemble des matières. Borba suggère les cinq étapes suivantes pour enseigner un trait de caractère :

1. accentuer un trait de caractère;
2. expliquer la valeur et le sens de ce trait;
3. montrer de quoi a l'air ce trait de caractère;
4. fournir des occasions de mettre en pratique ce trait;
5. fournir une rétroaction efficace.

Site Web connexe

<www.moralintelligence.com>

Publications connexes

Borba, Michele. *Character Builders: Respect for Self and Others—A K-6 Character Education Program*. Torrance, CA: Jalmar Press, 2000.

Borba, Michele. *Character Builders: Responsibility and Trustworthiness—A K-4 Character Education Program*. Torrance, CA: Jalmar Press, 2000.

Borba, Michele. *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids to Do the Right Thing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

Borba, Michele. *Character Builders: Positive Attitudes and Peacemaking for Primary Children—A Program to Enhance Positive Attitudes and Peacemaking Skills*, Preschool through Third Grade. Torrance, CA: Jalmar Press, 2001.

Borba, Michele. *Fairness and Cooperation: A K-8 Program to Develop the Skills of Fairness and Cooperation in Students*. Torrance, CA: Jalmar Press, 2003.

Borba, Michele. *Nobody Likes Me, Everybody Hates Me: The Top 25 Friendship Problems and How to Solve Them*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

Annexe A-13 : Communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et coll.)

Dans les communautés d'apprentissage professionnelles, les enseignants et les administrateurs d'école cherchent à accroître et à partager leurs connaissances de manière continue, pour ensuite mettre en pratique ce qu'ils ont appris. L'objectif consiste à obtenir un rendement élevé et une amélioration constante chez tous les élèves, et ce, peu importe leurs situations personnelles. On tente d'améliorer l'efficacité des enseignants sur le plan professionnel et l'apprentissage de leurs élèves. Voici des questions-clés qui peuvent guider l'établissement d'une communauté d'apprentissage professionnelle :

1. Que devraient apprendre les élèves?
2. Comment déterminer si les élèves l'ont bien appris?
3. Que devons-nous faire si les élèves ne l'ont pas appris?

Les ingrédients essentiels au succès de la communauté d'apprentissage comprennent :

- un leadership de soutien de la part des directeurs qui partagent leur autorité, responsabilisent leur personnel et facilitent leur travail;
- une vision commune qui met l'accent sur l'apprentissage des élèves et reflète l'engagement du personnel à atteindre cet objectif;
- la collaboration des enseignants dans la planification de l'enseignement, l'observation réciproque dans les salles de classe, le partage des résultats et l'application de ce qu'ils ont appris afin de trouver de nouvelles façons de répondre aux besoins des élèves;
- la capacité à analyser les données et à s'en servir pour orienter la prise de décision;
- un environnement propice incluant des ressources adéquates et des politiques qui permettent de cultiver la collaboration, la communication efficace et le perfectionnement du personnel;
- le partage des responsabilités visant la réussite des élèves;
- avant tout, le temps : suffisamment de temps pour permettre aux enseignants de travailler ensemble, d'évaluer les connaissances des élèves, d'adapter les pratiques et d'améliorer constamment les progrès de leurs élèves.

La recherche sur les communautés d'apprentissage professionnelles semble indiquer qu'elles ont des bienfaits évidents.

Les avantages pour le personnel comprennent :

- un isolement moins grand des enseignants;
- un engagement accru envers la mission et les objectifs de l'école;
- le partage des responsabilités visant l'épanouissement et la réussite des élèves;
- un apprentissage efficace propre à un enseignement et à des pratiques de classe de qualité;
- une meilleure connaissance du contenu didactique transmis par les enseignants et des rôles qu'ils jouent pour aider les élèves à satisfaire les attentes;

- des progrès notables dans l'adaptation de l'enseignement aux élèves;
- une satisfaction accrue et un moral élevé;
- une diminution du taux d'absentéisme.

Les avantages pour les élèves comprennent :

- une diminution du taux de décrochage;
- une diminution du taux d'absentéisme;
- une amélioration de l'apprentissage et de la pensée critique;
- une meilleure réussite scolaire;
- un écart moins grand entre les élèves de milieux différents.

Un nombre d'écoles de la province ont commencé des démarches pour devenir des communautés d'apprentissage professionnelles, souvent avec l'aide de l'*Alberta Initiative for School Improvement*. L'Alberta Teachers' Association a travaillé activement avec les écoles afin d'appliquer le modèle des communautés d'apprentissage professionnelles au contexte albertain. Une série d'ateliers interactifs s'inspirant largement des ouvrages d'auteurs comme Richard DuFour, Linda Lambert, Peter Senge et Michael Fullan a été conçue pour permettre à l'école de fonctionner davantage comme une communauté d'apprentissage professionnelle. Comme il n'existe pas de formule préétablie pour devenir une communauté d'apprentissage, chaque école doit tenir compte de sa culture d'apprentissage et déterminer les meilleures structures pour y parvenir. Ces ateliers mettent l'accent sur le soutien à l'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage de l'élève, tout en offrant aux participants la possibilité de se pencher sur les besoins particuliers de leur école et de leur collectivité.

Sites Web connexes

<www.nationaleducationservice.com/Public/prof.asp> (cliquez sur Professional Learning Communities)

<www.teachers.ab.ca>

Publications connexes

DuFour, Richard et coll. *Whatever It Takes: How Professional Learning Communities Respond When Kids Don't Learn*. Bloomington, IN : National Educational Service, 2004.

Eaker, Robert, Richard DuFour et Rebecca Burnette. *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. Bloomington, IN : National Educational Service, 2002.

Hord, Shirley M. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

Annexe A-14 : Recherche sur la résilience

La résilience peut être décrite comme l'aptitude à surmonter et à affronter les épreuves de la vie. Généralement, les personnes résilientes réussissent bien à l'école et dans la société. Elles entretiennent des relations interpersonnelles harmonieuses et se fixent des objectifs. Elles possèdent également de nombreuses qualités, comme :

- l'aptitude à maîtriser leur propre comportement;
- le goût d'un style de vie sain;
- le désir d'aider les autres;
- l'optimisme;
- le sens de l'humour;
- le sens moral (notion du bien et du mal);
- une bonne aptitude à résoudre des problèmes;
- la perspicacité;
- l'indépendance;
- la motivation personnelle;
- la créativité;
- l'empathie.

Les facteurs de protection sont les caractéristiques et les expériences qui aident à développer une résilience personnelle et à mieux surmonter les épreuves. Les études ont déterminé les facteurs de protection suivants :

- un comportement exemplaire;
- de bonnes aptitudes sociales;
- des liens affectifs positifs avec au moins un adulte proche;
- une participation importante à la maison, à l'école ou à la collectivité.

Les écoles peuvent cultiver la résilience en :

- créant un climat positif à l'école;
- établissant des normes élevées d'apprentissage et de comportement;
- offrant aux élèves des occasions d'approfondir et de mettre en pratique leur sens des responsabilités et leur esprit de décision;
- encourageant les élèves à cultiver et à entretenir des amitiés;
- favorisant le mentorat avec des adultes et des pairs;
- offrant des occasions aux élèves de participer aux activités qui leur permettent d'aider les autres.

Les écoles peuvent aider les élèves à acquérir des mécanismes internes de protection grâce à des activités créatives, en cultivant l'amour de l'apprentissage, en enseignant des aptitudes sociales et en offrant aux élèves la possibilité de devenir plus autonome. Ces facteurs aident les élèves à surmonter les échecs, à entretenir la force et à maintenir un équilibre dans leur vie. En augmentant les facteurs de protection dans la vie des enfants, ces derniers auront plus de facilité à devenir des membres de la société ayant plus de sollicitude, de confiance en soi et de compétences.



Sites Web connexes

Resiliency in Action
<www.resiliency.com>

AADAC
<http://teacher.aadac.com>

Santé Canada
<www.hc-sc.gc.ca/>

Publications connexes

Henderson, Nan et Mike Milstein. *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

Henderson, Nan, Bonnie Bernard et Nancy Sharp-Light (sous la direction de). *Schoolwide Approaches to Fostering Resiliency*. San Diego, CA: Resiliency in Action Inc., 2000.

Krovetz, Martin. *Fostering Resiliency: Expecting All Students to Use their Minds and Hearts Well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998.

Milstein, Mike et Doris Annie Henry. *Spreading Resiliency: Making It Happen for Schools and Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1999.

Thomsen, Kate. *Building Resilient Students: Integrating Resiliency Into What You Already Know and Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

Annexe A-15 : Initiative pour des écoles bienveillantes et sécuritaires

L'initiative *Safe and Caring Schools (SACS), Effective Behaviour Supports (EBS)* (Des écoles bienveillantes et sécuritaires, Appuis aux comportements prosociaux) a été lancée en 1996, dans l'ensemble de l'Alberta. L'objectif de cette initiative, financée par le gouvernement provincial, visait à établir une approche intégrée et de collaboration en vue de réduire la violence dans les écoles. Elle a été mise sur pied en réponse à la perception selon laquelle les normes relatives à la conduite des élèves baissent et que la violence dans les écoles augmente.

Bien que la conduite d'une petite minorité d'élèves dans nos écoles actuelles mette les éducateurs et les parents à l'épreuve, les écoles albertaines continuent à être un endroit sécuritaire pour la vaste majorité des élèves. Depuis sa création, l'initiative se concentre donc sur la transmission d'information et de ressources pour répondre aux besoins des élèves dont le comportement influe négativement sur les milieux d'apprentissage et d'enseignement. Au lieu de simplement relever ce qui ne va pas dans nos écoles ou de mettre l'accent sur le nombre d'incidents violents qui s'y sont produits, les divers projets poursuivis au sein de l'initiative visent des résultats positifs.

L'initiative pour des écoles bienveillantes et sécuritaires est davantage un concept qu'un ensemble de matériel ou de programmes. Il s'agit d'un cadre de travail global aidant les écoles à développer leur capacité à fournir des milieux bienveillants et sécuritaires en faisant la promotion de comportements respectueux et responsables.

La mission de l'initiative pour des ÉBS consiste à encourager et à aider les membres de la communauté scolaire à acquérir les connaissances, les compétences et le soutien nécessaires pour assurer la bienveillance et la sécurité dans toutes les écoles. Les objectifs sont les suivants :

- relever et promouvoir les pratiques, les programmes et les politiques efficaces en vue d'empêcher et de corriger tout comportement qui perturbe l'enseignement et l'apprentissage, et d'y réagir;
- s'assurer que toutes les écoles sont bienveillantes et sécuritaires;
- mettre au point des stratégies et des programmes aux fins de prévention, d'intervention et d'évaluation continue;
- laisser les écoles jouer un rôle de leadership en raison de leur énorme potentiel pour influencer positivement la vie des jeunes;
- favoriser le développement de membres responsables, bienveillants et respectueux d'une société démocratique;
- combiner les efforts du gouvernement, des conseils scolaires, des écoles, des élèves, des parents, des policiers et des membres de la collectivité pour veiller à ce que le personnel de toutes les écoles albertaines soit bienveillant et se sente en sécurité lorsqu'il cherche à atteindre l'excellence à l'école;
- permettre à tous les partenaires de participer activement pour veiller à ce que les écoles et les collectivités soient bienveillantes et sécuritaires.

Selon le paragraphe 28(7) de la *School Act* de l'Alberta, les conseils scolaires ont comme tâche précise de veiller à ce que tous les élèves vivent dans un environnement bienveillant et sécuritaire qui encourage et soutient les comportements respectueux et responsables. Les conseils scolaires doivent faire état des activités et des efforts déployés pour s'assurer que leurs écoles sont bienveillantes et sécuritaires.

La création et le maintien d'écoles bienveillantes et sécuritaires comprenaient les projets suivants :

- Les facultés d'éducation des universités de Calgary, de Lethbridge et de l'Alberta ont publié un certain nombre d'articles portant sur la recherche coopérative effectuée dans le but de mieux comprendre les dimensions sociales, psychologiques, historiques et personnelles de comportements perturbateurs graves et de la violence dans les écoles de l'Alberta. Les résultats de cette recherche et ses répercussions sur les pratiques à l'échelle de l'école ont été publiés dans *Building Foundations for Safe and Caring Schools: Research on Disruptive Behaviour and Violence* (1999) par Grace Malicky, Bonnie Shapiro et Kas Mazurek.
- L'Alberta Teachers' Association a élaboré, à l'intention des élèves, des enseignants et des parents, des ressources et des programmes de prévention contre la violence et l'intimidation fondés sur la recherche qui sont axés sur les cinq sujets suivants :
  - vivre respectueusement et former une salle de classe bienveillante et sécuritaire (créer un climat positif en classe ainsi qu'une compréhension et un engagement à l'égard du respect et de la responsabilité);
  - promouvoir l'estime de soi (découverte des forces et des faiblesses individuelles ainsi que des relations avec les autres);
  - respecter la diversité et éviter les préjugés (se renseigner à propos des perspectives multiples et savoir les apprécier);
  - gérer la colère et agir face à l'intimidation et au harcèlement (solutions à l'intimidation et à la colère par rapport à soi et par rapport aux autres);
  - résoudre les conflits de façon pacifique et collective (en ayant recours à des compétences et à des comportements courtois pour résoudre les conflits et les problèmes).

  En 2004, le projet pour des écoles bienveillantes et sécuritaires de l'Alberta Teachers' Association s'est constitué en société qui porte le nom de The Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC). Cet organisme est administré par un conseil d'administration comprenant des représentants de l'Alberta Schools Boards Association, du College of Alberta School Superintendents, de l'Alberta Teachers' Association, des parents, des services de police, des collectivités autochtones, des universités, des clubs philanthropiques et d'un certain nombre de membres à titre particulier. Il possède un statut d'organisme de bienfaisance.

  The Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC) cherche à prévenir l'intimidation et la violence en éduquant les enfants, les jeunes et les adultes de façon à promouvoir une interaction sociale positive entre tous les êtres humains. Les programmes de cet organisme à but non lucratif visent à prévenir la violence et l'intimidation dans les écoles et les collectivités au moyen

de la formation aux valeurs, de la formation en gestion de conflits et de l'acquisition du respect de la diversité. Ils préconisent une approche de résolution des problèmes face à la discipline qui encourage les comportements sociaux positifs en aidant les jeunes à apprendre de leurs erreurs et à comprendre les raisons pour lesquelles certains comportements sont inadéquats.

La SACSC utilise une méthode globale incluant des éléments pour les élèves, les enseignants, le personnel de soutien, les parents et les autres membres de la collectivité. La Society for Safe and Caring Schools and Communities n'a aucune appartenance religieuse. Promues au moyen de la formation aux valeurs de la SACSC, le respect, la responsabilité, l'inclusivité, la bienveillance et la compassion sont acceptables chez tous les groupes culturels et religieux.

Les ressources du programme d'études de la SACSC, de la petite enfance à la 12e année, intègrent les connaissances, les compétences et les attitudes liées aux cinq sujets portant sur la bienveillance et la sécurité à tous les niveaux et dans toutes les matières scolaires. Les ressources pédagogiques utilisées de la maternelle à la 6e année, soit le programme d'études intitulé *Toward a Safe and Caring Curriculum*, comprennent des exemples d'activités d'apprentissage, des conseils des enseignants et des stratégies d'apprentissage. Les activités d'apprentissage peuvent être utilisées dans l'ensemble des matières, et la ressource est une ressource pédagogique autorisée pour le programme de Santé et préparation pour la vie (M-9). Ces ressources sont vendues au Learning Resources Centre.

Au niveau secondaire, le programme d'études *Toward a Safe and Caring Curriculum* intègre la prévention contre la violence ainsi que des compétences et des attitudes bienveillantes et sécuritaires dans l'ensemble des matières. Des modules d'apprentissage et des plans de leçons, en plus des stratégies pédagogiques, sont disponibles sur le site Web de la SACSC à l'adresse <www.sacsc.ca>.

Un programme de perfectionnement professionnel de la SACSC aide les enseignants à intégrer les principes de bienveillance et de sécurité dans leurs activités d'enseignement en se servant de trois approches :

- l'imitation des comportements bienveillants et sécuritaires dans les relations entre les enseignants et les élèves et dans les mesures disciplinaires;
- l'intégration des connaissances, des compétences et des attitudes afférentes à la bienveillance et à la sécurité dans le programme d'études prescrit en établissant le lien avec les résultats;
- l'utilisation de méthodes pédagogiques qui aident les élèves à acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes afférentes à la bienveillance et à la sécurité grâce à une participation active en classe.

Le programme de perfectionnement professionnel comprend un certain nombre d'ateliers destinés aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire. De plus, les enseignants peuvent participer à des mini-ateliers sur le Web relativement à des sujets comme le climat scolaire, la réaction face aux comportements inappropriés et la recherche sur le cerveau. Des programmes d'études, de

leadership pédagogique et de formation d'animateurs sont également offerts. Un crédit postsecondaire est offert à la fin de ces programmes.

Un questionnaire destiné aux élèves, intitulé *Supporting a Safe and Caring Schools: What Students Say,* aide à évaluer le climat scolaire et à déterminer le degré d'intimidation dans l'école. Le questionnaire est disponible sur le site Web de la SACSC. Il est également inclus à l'annexe B du présent document.

Plus de 28 brochures de ressources pédagogiques fondées sur la recherche ont été écrites à l'intention des enseignants, des élèves et des parents sur des sujets comme l'intimidation, la violence dans les médias, le soutien des pairs, les questions relatives à la diversité, la recherche sur le cerveau et la théorie de la complexité, pour n'en nommer que quelques-uns. Des textes préparés en prévision des réunions des élèves sont mis à la disposition des administrateurs scolaires pour présenter les sujets portant sur la bienveillance et la sécurité. Une liste complète de ces ressources est disponible sur le site Web de la SACSC.

Une série d'ateliers destinés aux parents et aux autres adultes de la collectivité ont été mis sur pied afin d'aider les adultes à devenir de meilleurs modèles de comportement bienveillant et sécuritaire et d'aider les parents à renforcer ce que les élèves apprennent grâce aux ressources de la SACSC et autres programmes scolaires. La série comprend 25 heures d'enseignement fondé sur les cinq sujets relatifs aux écoles bienveillantes et sécuritaires. Un certificat et un crédit postsecondaire sont offerts à la fin de la série d'ateliers. Un crédit postsecondaire supplémentaire est offert à la fin du programme de formation d'animateur qui prépare les moniteurs à présenter la série d'ateliers dans leurs collectivités.

- Alberta Education a élaboré des ressources pédagogiques dans le but d'aider le personnel scolaire à travailler en collaboration avec les parents et les membres de la collectivité en planifiant et en mettant en œuvre des politiques, des programmes et des pratiques efficaces qui sont valables au point de vue juridique, pédagogique et professionnel. Voici les ressources en question :
  - *Des écoles bienveillantes et sécuritaires : un idéal à atteindre en Alberta : Listes de contrôle conçues pour aider les écoles en cas de situations critiques* (2001) < http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/securite/ecolesSecuritaires.pdf>;
  - *Supporting the Social Dimension: A Resource Guide for Teachers, Grades 7-12* (Appui de la dimension sociale : guide pour l'enseignement de la 7e à la 12e année) (2002);
  - *Working Together for Safe and Caring Schools, Grades 7-12: Resource Manual for Students, Staff and Parents* (Travailler ensemble à l'obtention d'écoles bienveillantes et sécuritaires, de la 7e à la 12e année : manuel destiné aux élèves, au personnel scolaire et aux parents) (2003).

Coordonnées

Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC)
Barnett House, 11010, 142e Rue
Edmonton (Alberta) T5N 2R1
Téléphone : 1 800 232-7208
Site Web : <www.sacsc.ca>

Education Manager
Safe and Caring Schools
Special Programs Branch
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Téléphone : (780) 422-6326
Télécopieur : (780) 422-2039
Courriel : lrccustserv@gov.ab.ca

Sites Web connexes

<www.sacsc.ca> (Society for Safe and Caring Schools and Communities);

<www.sacsc.ca/> (Toward a Safe and Caring Secondary Curriculum) (vers un programme d'études secondaires bienveillant et sécuritaire).

Publications connexes

Alberta Learning. *Supporting Safe, Secure and Caring Schools in Alberta.* Edmonton, AB: Alberta Learning, 1999.

Alberta Learning. *Supporting the Social Dimension: A Resource Guide for Teachers, Grades 7-12*. Edmonton, AB: Alberta Learning, 2002.

Alberta Learning. *Working Together for Safe and Caring Schools, Grades 7-12: Resource Manual for Students, Staff and Parents*. Edmonton, AB: Alberta Learning, 1999.

Alberta Teachers' Association. *Toward a Safe and Caring Curriculum: Resources for Integration (K-6)*. Edmonton, AB: Alberta Teachers' Association's Safe and Caring Schools Project, 1998.



Annexe A-16 : Répartition par niveau de compétences : nouvelles stratégies et perspectives en faveur de l'enseignement prosocial (Goldstein et McGinnis)

Élaborées par Arnold P. Goldstein et Ellen McGinnis, les ressources *Répartition par niveau de compétences* (*skillstreaming*) traitent des besoins en aptitudes sociales des élèves qui affichent des comportements d'agressivité, d'immaturité, de retrait ou autres comportements déviants. Cette approche compte quatre éléments :

- l'imitation (apprentissage par imitation);
- le jeu de simulation (jouer un rôle aide les gens à modifier leur comportement ou leurs attitudes);
- la rétroaction sur le rendement (offrir des suggestions constructives, de l'encouragement et de l'approbation);
- le transfert de formation et des devoirs (les élèves utilisent une aptitude particulière dans une situation réelle).

Dans la ressource, les leçons visent à aider les élèves à composer avec les conflits interpersonnels, à acquérir une meilleure maîtrise de soi et à contribuer à rendre l'atmosphère positive en classe.

Skillstreaming the Elementary School Child (1997) (Répartition par niveau de compétences à l'école élémentaire)

Cette ressource comprend soixante leçons et est divisée selon les cinq groupes d'aptitudes suivants :

- aptitudes de survie en classe;
- aptitudes à se faire des amis;
- affronter ses sentiments;
- solutions de rechange à l'agressivité;
- composer avec le stress.

Skillstreaming the Adolescent (1997) (Répartition par niveau de compétences chez les adolescents)

Cette ressource comporte cinquante leçons et est divisée selon les six groupes d'aptitudes suivants :

- aptitudes sociales (débutant);
- aptitudes sociales (avancé);
- affronter ses sentiments;
- solutions de rechange à l'agressivité;
- composer avec le stress;
- aptitudes en matière de planification.

Un manuel d'enseignant, un manuel pour les élèves, des formulaires de programmes et des cartes d'aptitudes sont offerts aux élèves des deux niveaux. Les ressources permettent d'acquérir des aptitudes pratiques et adaptées à la vie réelle pour rendre la salle de classe sécuritaire. Les aptitudes présentées dans le programme de répartition par niveau de compétences aident les élèves à développer leur capacité à apprendre de leurs propres expériences et à mieux relever les défis de la vie.

Site Web connexe

<www.skillstreaming.com>

Publications connexes

Goldstein, Arnold P., Ellen McGinnis, Robert P. Sprafkin, N. Jane Gershaw et Paul Klein. *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Champaign, IL: Research Press, 1997.

McGinnis, Ellen et Arnold P. Goldstein. *Skillstreaming in Early Childhood: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Champaign, IL: Research Press, 1997.

McGinnis, Ellen et Arnold P. Goldstein. *Skillstreaming in Early Childhood: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. Champaign, IL: Research Press, 1997.



Annexe A-17 : Projet portant sur les vertus (Popov, Popov et Kavelin)

Le Virtues Project (projet portant sur les vertus), créé par Linda Kavelin Popov, Dan Popov et John Kavelin, est une initiative axée sur la pratique des vertus dans la vie quotidienne. D'après le projet, les vertus constituent l'essence de l'esprit humain et sont des attributs de la personnalité. Le programme incorpore, entre autres, les cinq stratégies suivantes :

- utiliser le langage des vertus (le langage forme le caractère);
- reconnaître les périodes propices à l'apprentissage (permet de forger notre caractère et celui des autres);
- établir des limites claires (engendre un climat de paix et de sécurité);
- rendre hommage à l'esprit (en exprimant ce qui importe dans nos vies);
- offrir un accompagnement spirituel (écouter avec compassion).

De nombreuses écoles du Canada, des États-Unis et d'autres pays ont adopté l'approche de ce projet afin de créer une culture bienveillante et morale. Les vertus peuvent être intégrées à l'ensemble des matières. Les enseignants et les administrateurs scolaires sont invités à utiliser un « langage respectueux » et à encourager les élèves à faire de même. L'approche encourage aussi la « vertu du mois » comme un moyen de centrer les écoles et offre des stratégies pour reconnaître les élèves qui montrent les vertus visées.

Coordonnées

Courriel : WesternCanada@virtuesproject.com

Site Web connexe

<www.virtuesproject.com/index.php>

Publications connexes

Popov, Linda Kavelin. *The Virtues Project: Simple Ways to Create a Culture of Character—Educator's Guide*. Torrance, CA: Jalmar Press, 2000.

Popov, Linda Kavelin. *A Pace of Grace: The Virtues of a Sustainable Life.* New York, NY: Plume, 2004.

Popov, Linda Kavelin, Don Popov et John Kavelin. *The Family Virtues Guide–Simple Ways to Bring Out the Best in Our Children and Ourselves*. Toronto, ON: Penguin Books of Canada Ltd., 1997.

Annexe A-18 : Tu peux le faire! (Bernard)

Le programme *Tu peux le faire!* a été créé par Michael E. Bernard. Il a été conçu pour aider les jeunes à développer leur potentiel au plan scolaire, des relations interpersonnelles et au plan affectif. Bernard croit que tous les enfants doivent posséder quatre prémisses nécessaires au bien-être social, émotionnel et comportemental, à savoir la confiance, la persévérance, le sens de l'organisation et la faculté de s'entendre avec les autres.

Il relève également 11 habitudes mentales positives qui appuient et nourrissent ces prémisses. Les voici :

- acceptation de soi;
- indépendance;
- mobiliser ses forces intérieures pour apprendre (faire un effort);
- bonne gestion de son temps;
- résolution de problèmes par la réflexion;
- disposition à prendre des risques;
- optimisme;
- forte tolérance à la frustration;
- établissement d'objectifs;
- tolérance envers les autres;
- tolérance des limites.

Bernard estime que nous devons enseigner les habitudes mentales aux élèves afin de leur donner des stratégies pour composer avec les programmes d'études de plus en plus complexes et les pressions associées à la croissance. En aidant les élèves à développer ces caractéristiques, on les incite à croire qu'ils peuvent assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

Un bon nombre d'écoles canadiennes se servent des idées de Bernard pour :

- soutenir le développement d'une culture axée sur le rendement et la santé sociale et émotionnelle;
- aider les élèves à devenir des apprenants qui réussissent;
- développer une façon de considérer le rendement qui soit positive;
- permettre aux parents de soutenir le rendement de leurs enfants à la maison.

Les enseignants peuvent utiliser ces idées afin d'aider les élèves à développer les compétences, les attitudes et les comportements nécessaires à un rendement optimal et à augmenter leur efficacité comme apprenants. Ces concepts peuvent être intégrés à diverses matières et sont efficaces pour l'enseignement des nombreux résultats compris dans le programme d'éducation sur la santé et la vie active. Bernard encourage les enseignants, les parents et la collectivité à travailler ensemble au bien commun des élèves en croyant à la valeur éducative et à l'importance des efforts déployés par les enfants.

Site Web connexe

<www.youcandoiteducation.com>

Publications connexes

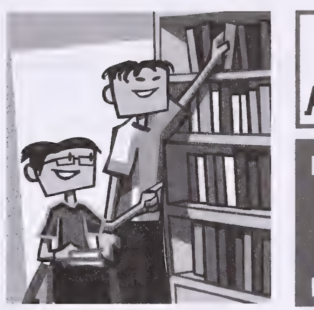
Bernard, Michael E. *You Can Do It: How to Boost Your Child's Achievement in School*. New York, NY: Bantam, 1997.

Bernard, Michael E. *Program Achieve: A Curriculum of Lessons for Teaching Students How to Achieve Success and Develop Social-Emotional Well Being*, 2nd edition. Athens, ON: Hindle & Associates, 2001.

Bernard, Michael E. *You Can Do It: A Motivational and Personal Development Curriculum to Increase Achievement and Happiness in School and Life*. Laguna Beach, CA: You Can Do It! Education, 2003.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]





Outils d'évaluation

Annexe B-1 : Appui à une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la maternelle à la 3e année

Directives

Dans le cas des *élèves de maternelle et de 1re année*, administrez le questionnaire en petits groupes ou individuellement afin d'obtenir les réponses les plus exactes. Définissez les termes et fournissez des exemples pour chaque question. Accordez du temps entre chaque question pour permettre aux élèves de répondre.

Dans le cas des *élèves de 2e et de 3e année*, le questionnaire peut être administré en un seul grand groupe où chaque élève remplira son propre questionnaire. Lisez chaque question à haute voix et demandez aux élèves de suivre. Définissez les termes et fournissez des exemples pour chaque question. Accordez du temps entre chaque question pour permettre aux élèves de répondre.

Pour obtenir des directives plus détaillées, veuillez visiter le site Web <www.sacsc.ca/Resources_Student%20Survey%20Guidebook.htm>.

Avant de commencer

1. Expliquez que l'école utilise ce questionnaire dans le but de savoir comment les élèves se sentent à l'école. Les adultes de l'école désirent que l'école soit sécuritaire, bienveillante et agréable pour tous les élèves, et ils utiliseront ces renseignements pour la rendre davantage bienveillante et sécuritaire.
2. Dites aux élèves que le questionnaire est anonyme et qu'ils n'ont pas à écrire leur nom dessus.
3. Définissez les termes suivants aux élèves : très souvent, parfois, jamais. Donnez-leur des exemples selon le contexte de certaines des questions posées.
4. Expliquez aux élèves qu'ils doivent mettre un X dans une des trois cases situées sous « très souvent », « parfois » ou « jamais » en fonction de leurs réponses. Donnez un exemple au tableau.

5. Dites aux élèves que l'expression « adultes » renvoie à toutes les grandes personnes de l'école – enseignants, secrétaires, gardiens, bibliothécaires et parents, car leur fonction consiste à rendre l'école sécuritaire pour tout le monde.

Note au personnel scolaire :
Pour des directives plus détaillées sur l'administration de ce questionnaire, veuillez consulter le site Web <www.sacsc.ca/resources.htm> et cliquer sur « SACSC Student Survey Instrument » sous « Supporting Safe And Caring Schools ».

L'annexe B-1 est reproduite avec permission à partir du document de la Society for Safe and Caring Schools and Communities, intitulé : « Appui à l'école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves – de la maternelle à la 3e année », février 2005, <http://www.sacsc.ca/PDF%20files/Resources/student%20survey%20and%20Guidebook/Student%20Survey%20K-3.pdf> (consulté en mars 2005).

Définitions et exemples

Les termes suivants peuvent être utilisés à titre d'exemples pour aider à définir certains des concepts plus difficiles. Utilisez la terminologie à laquelle les élèves sont habitués et qu'ils comprennent. Il est peut-être mieux de définir les mots difficiles au fur et à mesure que vous les rencontrez, plutôt que de le faire au début.

Responsabilité – Si je commets une erreur, je le dis à un adulte et tente de régler le problème. Si je heurte une personne et la blesse, je m'excuse et l'aide à se sentir mieux. Si j'ai des devoirs à faire, je m'assure de les terminer avant d'aller à l'école.

Respect – Si je suis gentil avec les autres élèves même s'ils sont différents de moi, je fais preuve de respect. Je fais également montre de respect lorsque j'utilise un langage respectueux envers d'autres personnes et que je tiens compte de leurs sentiments.

Bienveillance – Lorsque des gens font quelque chose de gentil pour toi et qu'ils se préoccupent de tes sentiments, ils font preuve de bienveillance envers toi.

Être fier – Si je suis satisfait de mon école et que j'aime ce qui s'y passe, je suis fier de mon école.

Intimidation – L'intimidation signifie faire mal ou faire de la peine à quelqu'un en parlant ou en agissant méchamment. Il arrive parfois que nous blessions quelqu'un accidentellement. Cependant, dans le cas de l'intimidation, la personne le fait délibérément.

Veuillez noter : Ces résultats sont réservés à l'usage de la communauté scolaire. On peut les utiliser à des fins de planification et d'évaluation des initiatives d'amélioration des activités scolaires. Ils ne doivent pas servir à comparer les salles de classe, les écoles ou les collectivités. Veuillez vous assurer que ces résultats sont utilisés convenablement et que toute information confidentielle est gardée confidentielle.

A. La nature générale de mon école

		Très souvent	Parfois	Jamais
1.	À mon école, les adultes se soucient de mes sentiments.	❑	❑	❑
2.	Les adultes dans mon école sont amicaux.	❑	❑	❑
3.	Les élèves dans mon école se soucient de moi.	❑	❑	❑
4.	Les élèves dans mon école sont gentils et serviables.	❑	❑	❑
5.	Les autres me traitent avec respect.	❑	❑	❑
6.	Lorsque des gens dans mon école font quelque chose d'important, nous les célébrons.	❑	❑	❑
7.	Mon école est un endroit où il fait bon vivre.	❑	❑	❑
8.	Mes travaux scolaires sont affichés dans l'école.	❑	❑	❑
9.	Je suis fier de mon école.	❑	❑	❑
10.	On me traite correctement à l'école.	❑	❑	❑
11.	Je me sens en sécurité dans mon école.	❑	❑	❑
12.	Je me sens en sécurité au terrain de jeu.	❑	❑	❑

B. Le comportement entre les gens dans mon école

		Très souvent	Parfois	Jamais
1.	Je prends les choses des autres sans leur demander la permission.	❑	❑	❑
2.	D'autres prennent mes choses sans me demander la permission.	❑	❑	❑
3.	Les gens me heurtent ou me bousculent dans les couloirs.	❑	❑	❑
4.	Je heurte ou bouscule les gens dans les couloirs.	❑	❑	❑
5.	Les autres me taquinent, me disent des méchancetés ou s'en prennent à moi.	❑	❑	❑
6.	Je taquine ou dis des méchancetés aux autres et m'en prends à eux.	❑	❑	❑
7.	Je vois des élèves qui sont victimes d'intimidation à mon école.	❑	❑	❑
8.	Les autres m'intimident à mon école.	❑	❑	❑
9.	J'intimide les autres à mon école.	❑	❑	❑
10.	Je reçois de l'aide pour mes devoirs lorsque j'en ai besoin.	❑	❑	❑
11.	Mes enseignants m'aident à comprendre ce que je suis censé apprendre.	❑	❑	❑
12.	Si les gens sont méchants envers moi, je sais à qui m'adresser pour obtenir de l'aide.	❑	❑	❑

C. Le civisme dans mon école

		Très souvent	Parfois	Jamais
1.	Je partage le matériel et les fournitures scolaires.	❑	❑	❑
2.	Je me sens à l'aise de partager mes idées à l'école.	❑	❑	❑
3.	J'écoute attentivement les autres.	❑	❑	❑
4.	J'essaie de suivre les règlements.	❑	❑	❑
5.	À l'école, j'apprends comment m'entendre avec les autres.	❑	❑	❑
6.	J'aide les autres lorsqu'ils en ont besoin.	❑	❑	❑
7.	Je suis amical envers les gens qui sont différents de moi.	❑	❑	❑
8.	Je vois des élèves qui sont victimes de taquineries ou d'intimidation parce qu'ils sont différents.	❑	❑	❑
9.	Les gens se moquent de moi à l'école parce que je suis différent des autres.	❑	❑	❑
10.	J'aide à garder mon école propre et en bon état.	❑	❑	❑
11.	J'assume la responsabilité de mes actions.	❑	❑	❑
12.	Je traite les autres avec respect.	❑	❑	❑

Annexe B-2 : Appui à une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 4e à la 6e année

But

Le présent questionnaire vous pose des questions sur ce que vous faites à l'école et sur ce que font les autres. Les résultats du questionnaire serviront à faire de votre école un endroit plus sécuritaire et plus bienveillant.

Ce questionnaire se veut anonyme, n'écrivez donc PAS votre nom dessus.

1. Êtes-vous du sexe masculin ou féminin?

A	B
Sexe masculin	Sexe féminin

2. En quelle année êtes-vous?

A	B	C
4	5	6

Directives

Veuillez réfléchir au dernier mois qui vient de s'écouler et nous dire à quelle fréquence vous avez vécu les situations décrites aux pages suivantes.

- En donnant vos réponses, essayez de penser à des choses précises que vous avez faites ou dont vous avez été témoin.
- Veuillez ne pas indiquer ce qu'une autre personne vous a raconté.
- Si vous ne savez pas quoi répondre à l'une des affirmations, veuillez mettre un X dans la dernière case sous « Ne sais pas ».

N'oubliez pas de vous concentrer sur le dernier mois qui vient de s'écouler.

Important

Lorsque la question porte sur les « adultes dans votre école », cela signifie tous les adultes, notamment les enseignants, les directeurs, les conseillers, les secrétaires, les concierges, les bibliothécaires, les aides et les bénévoles.

Note au personnel scolaire

Ces résultats sont réservés à l'usage de la communauté scolaire. On peut les utiliser à des fins de planification et d'évaluation des initiatives d'amélioration des activités scolaires. Ils ne doivent pas servir à comparer les salles de classe, les écoles ou les collectivités. Veuillez vous assurer que ces résultats sont utilisés convenablement et que toute information confidentielle est gardée confidentielle. Pour des directives plus détaillées sur l'administration de ce questionnaire, veuillez consulter le site Web : <www.sacsc.ca/> et cliquer sur « SACSC Student Survey Instrument » (Questionnaire de la SACSC à l'intention des élèves) sous « Supporting Safe and Caring Schools (Appui aux écoles bienveillantes et sécuritaires). ».

L'annexe B-2 est reproduite avec permisssion à partir du document de la Society for Safe and Caring Schools and Communities intitulé « Appui à l'école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves – de la 4e à la 6e année », février 2005, <http://www.sacsc.ca/> (consulté en mars 2005).



A : La nature générale de mon école

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
1. Les adultes dans mon école montrent qu'ils se soucient de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
2. Les élèves dans mon école montrent qu'ils se soucient de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
3. Je vois des élèves qui sont victimes d'intimidation dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
4. J'intimide les autres à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
5. Les autres m'intimident à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
6. Je me sens en sécurité dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
7. Certains élèves évitent certains endroits dans notre école parce qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
8. Lorsque des gens dans mon école font quelque chose d'important, nous les célébrons.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

____

____

B : Le comportement entre les gens dans mon école

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
9. Les adultes dans mon école me demandent comment je vais.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
10. Je vole les choses des autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
11. D'autres volent mes choses.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
12. Les gens me heurtent ou me bousculent rudement dans les couloirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
13. Je heurte ou bouscule rudement les gens dans les couloirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
14. D'autres me taquinent, me disent des méchancetés ou s'en prennent à moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
15. Je taquine et dis des méchancetés aux autres élèves et m'en prends à eux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
16. Lorsque des décisions sont prises à mon école, j'ai l'occasion de présenter mes idées.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
17. Lorsque je commets une erreur ou fais quelque chose d'incorrect, je l'admets et tente de le réparer.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
18. Lorsque les adultes dans mon école commettent des erreurs ou font quelque chose d'incorrect, ils l'admettent et tentent de le réparer.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
19. Les adultes dans mon école m'écoutent quand je leur parle.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
20. Les adultes dans mon école me regardent quand je leur parle.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
21. Les adultes dans mon école sourient et sont amicaux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
22. Quand je vois quelqu'un, je souris et je suis amical.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
23. Lorsque je fais quelque chose de bien, les adultes le remarquent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
24. Lorsque je commets des erreurs, les adultes dans mon école le remarquent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
25. Certains de mes travaux sont affichés dans ma salle de classe.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

C : Le civisme dans mon école

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
26. J'ai l'occasion de montrer mes aptitudes et mes talents particuliers à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Je participe aux activités physiques dans mon école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. J'ai l'occasion de présenter mes idées par rapport à une foule de sujets, même si elles diffèrent de celles d'autres personnes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Je suis amical envers les gens qui sont différents de moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Je me moque des gens à l'école parce qu'ils sont différents de moi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Les gens se moquent de moi à l'école parce que je suis différent des autres.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Je vois d'autres élèves qui font l'objet de moqueries en raison de leur apparence, culture, religion ou habileté.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Je pratique les 3 R dans mon école (réutiliser, réduire, recycler).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. J'aide les autres lorsqu'ils en ont besoin.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

D : Activités et programmes

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
35. Les adultes dans mon école m'encouragent à participer aux activités scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
36. Il existe un bon nombre d'activités différentes à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
37. On me demande quelles activités ou quels programmes j'aimerais avoir à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
38. Mes enseignants m'aident à comprendre ce que je suis censé apprendre.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
39. Lorsque je le demande, je reçois l'aide nécessaire pour effectuer mes devoirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
40. J'entends des élèves dire qu'ils sont fiers de fréquenter notre école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
41. Je suis fier de fréquenter mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
42. Si les gens sont méchants envers moi, je sais à qui m'adresser pour obtenir de l'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
43. Mes parents participent aux activités scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

____

____

____

____

____

____



E : Lignes directrices et attentes

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
44. Lorsqu'il s'agit de résoudre un problème dans mon école, les adultes demeurent calmes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Lorsque j'ai un problème, les adultes dans mon école m'aident à explorer diverses manières de le régler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Lorsque j'ai un problème, les adultes dans mon école écoutent mon point de vue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Dans certains cours, nous apprenons comment mieux nous entendre avec les autres.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Si j'ai un problème avec les autres élèves, les adultes dans mon école nous aident à le résoudre ensemble.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Les adultes dans mon école me traitent de façon juste.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Les élèves dans mon école me traitent de façon juste.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Lorsqu'il y a de l'intimidation dans mon école, les adultes interviennent pour l'arrêter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Lorsque les élèves se conduisent mal à l'école, les adultes essaient d'en comprendre la raison avant d'administrer une punition.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Les conséquences infligées en cas de mauvaise conduite dans mon école incitent les élèves à mieux se conduire.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Ma famille et moi avons discuté des règlements scolaires.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Si j'enfreins les règlements scolaires, je sais qu'il y aura des conséquences.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

____

____

____

F : Ressources

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
56. Il y a des manuels et du matériel pour chaque élève dans ma classe.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
57. Dans mes cours, les manuels, les autres livres, les vidéos, les exposés et les programmes sont intéressants.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
58. Dans mes cours, les manuels, les autres livres, les vidéos, les exposés et les programmes m'aident à en comprendre le contenu.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

Merci beaucoup de votre temps!!

Annexe B-3 : Appui à une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 7e à la 12e année

But

Le présent questionnaire vous pose des questions sur ce que vous faites à l'école et sur ce que font les autres. Les résultats du questionnaire serviront à faire de votre école un endroit plus sécuritaire et plus bienveillant.

Ce questionnaire se veut anonyme, donc N'ÉCRIVEZ PAS votre nom dessus.

1. Êtes-vous du sexe masculin ou féminin?

A Sexe masculin	B Sexe féminin

2. En quelle année êtes-vous?

A	B	C	D	E	F
7	8	9	10	11	12

Directives

Veuillez réfléchir au dernier mois qui vient de s'écouler et nous dire à quelle fréquence vous avez vécu les situations décrites aux pages suivantes.

- En donnant vos réponses, essayez de penser à des choses précises que vous avez faites ou dont vous avez été témoin.
- Veuillez ne pas indiquer ce qu'une autre personne vous a raconté.
- Si vous ne savez pas quoi répondre à l'une des affirmations, veuillez mettre un X dans la dernière case sous « Ne sais pas ».

Poursuivez et répondez aux questions aux pages suivantes. N'oubliez pas de vous concentrer sur le dernier mois qui vient de s'écouler.

Note au personnel scolaire

Ces résultats sont réservés à l'usage de la communauté scolaire. On peut les utiliser à des fins de planification et d'évaluation des initiatives d'amélioration des activités scolaires. Ils ne doivent pas servir à comparer les salles de classe, les écoles ou les collectivités. Veuillez vous assurer que ces résultats sont utilisés convenablement et que toute information confidentielle est gardée confidentielle. Pour des directives plus détaillées sur l'administration de ce questionnaire, veuillez consulter le site : <www.sacsc.ca/> et cliquer sur « SACSC Student Survey Instrument » (Questionnaire de la SACSC à l'intention des élèves) sous « Supporting Safe and Caring Schools » (appui aux écoles bienveillantes et sécuritaires).

L'annexe B-3 est adaptée de la source : Society for Safe and Caring Schools and Communities « Supporting a Safe and Caring School: What Students Say – Grade 7 to 12 », février 2005, <http://www.sacsc.ca/> (consulté en mars 2005). Reproduite avec autorisation.

A : La nature générale de mon école

	À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
1.	Les adultes dans mon école montrent qu'ils se soucient de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
2.	Les élèves dans mon école montrent qu'ils se soucient de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
3.	Je vois des élèves qui sont victimes d'intimidation dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
4.	J'intimide les autres à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
5.	Les autres m'intimident à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
6.	Je me sens en sécurité dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
7.	Certains élèves évitent certains endroits dans notre école parce qu'ils ne s'y sentent pas en sécurité.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
8.	Lorsque des gens dans mon école font quelque chose d'important, nous les célébrons.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
9.	Je vois des exemples où l'école et la collectivité travaillent ensemble.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
10.	Les adultes dans mon école sont intéressés par ce qui se passe dans ma vie.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

____

____

____

____

____

B : Le comportement entre les gens dans mon école

	À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
11.	Les adultes dans mon école me demandent comment je vais.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
12.	Les enseignants sont accessibles pour discuter ou pour me soutenir quand il le faut.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
13.	Je prends les choses des autres sans leur demander la permission.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
14.	D'autres prennent mes choses sans me le demander.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
15.	Les gens me heurtent ou me bousculent délibérément dans les couloirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
16.	Je heurte ou bouscule délibérément les gens dans les couloirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
17.	Lorsque des décisions sont prises à mon école et qu'elles influencent les élèves, je peux partager mes idées.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
18.	Lorsque je commets une erreur ou fais quelque chose d'incorrect, je l'admets et tente de le réparer.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
19.	Lorsque les adultes dans mon école commettent des erreurs ou font quelque chose d'incorrect, ils l'admettent et tentent de le réparer.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
20.	Les adultes dans mon école m'écoutent quand je leur parle.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
21.	Quand je parle aux adultes dans mon école, ils me regardent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
22.	Quand je vois quelqu'un, je souris et je suis amical.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
23.	Lorsque je fais quelque chose de bien, les adultes le remarquent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
24.	Les adultes dans mon école sourient et sont amicaux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
25.	Lorsque je commets des erreurs, les adultes dans mon école le remarquent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
26.	Certains de mes travaux sont affichés dans ma salle de classe.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
27.	Je demande aux gens de ma collectivité d'appuyer mes activités à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

C : Le civisme dans mon école

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
28. Dans mes devoirs, j'ai l'occasion de montrer mes aptitudes et mes talents particuliers.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
29. Je participe aux activités physiques dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
30. On m'encourage à discuter de divers sujets et à exprimer mon point de vue même lorsqu'il est différent de celui des autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
31. Je suis amical avec les gens de cultures, de races, de sexe, d'âge, d'orientation sexuelle, d'apparence ou d'habiletés différents.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
32. Je me moque des gens à l'école parce qu'ils sont différents de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
33. Les gens se moquent de moi à l'école parce que je suis différent des autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
34. Je vois d'autres élèves qui font l'objet de moqueries en raison de leur culture, race, sexe, âge, orientation sexuelle, apparence ou habileté.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
35. Je pratique les 3 R dans mon école (réutiliser, réduire, recycler).	❑	❑	❑	❑	❑	❑
36. J'aide les autres lorsqu'ils en ont besoin.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
37. Mon école possède les installations nécessaires pour les élèves ayant des besoins spéciaux (physiques, mentaux, etc.).	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

____

____

____

____

____

____

D : Activités et programmes

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
38. Les adultes dans mon école m'encouragent à prendre part aux activités scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
39. Il y a suffisamment de variété dans les activités scolaires que je n'ai pas de difficulté à trouver quelque chose qui m'intéresse.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
40. On me demande mon avis sur les activités ou les programmes que j'aimerais avoir à l'école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
41. Mes enseignants m'expliquent clairement les objectifs du cours.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
42. Lorsque je le demande, on m'offre l'aide dont j'ai besoin en classe ou après la classe pour que je puisse comprendre mes devoirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
43. J'entends les autres élèves dire qu'ils sont fiers de notre école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
44. Je suis fier de mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
45. Les adultes dans mon école se mettent à ma disposition quand j'ai besoin d'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
46. Si les gens me harcèlent, je sais à qui m'adresser pour obtenir de l'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
47. Mes parents participent aux activités scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

___

___

___

___

___

___

___

___

E : Lignes directrices et attentes

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
48. Lorsqu'il s'agit de résoudre un problème dans mon école, les adultes demeurent calmes.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
49. Lorsque j'ai un problème, les adultes dans mon école m'aident à explorer diverses manières de le régler.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
50. Lorsque j'ai un problème, je sens qu'on écoute mon point de vue.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
51. Dans certains cours à l'école, nous apprenons comment régler les conflits.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
52. Si j'ai un problème avec les autres élèves, les adultes dans mon école m'encouragent à le résoudre ensemble.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
53. Les adultes dans mon école me traitent de façon juste.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
54. Les élèves dans mon école me traitent de façon juste.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
55. Lorsqu'il y a de l'intimidation dans mon école, les adultes interviennent pour l'arrêter.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
56. Lorsque les élèves se conduisent mal à l'école, les adultes essaient d'en comprendre la raison avant d'administrer une punition.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
57. Les conséquences infligées en cas de mauvaise conduite dans mon école incitent les élèves à mieux se conduire.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
58. On a tendance à administrer les mêmes conséquences aux élèves qui affichent les mêmes mauvaises conduites, peu importe l'élève.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
59. Ma famille et moi avons discuté des lignes ou du code de conduite de mon comportement à l'école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
60. Si j'enfreins les règlements scolaires, je sais qu'il y a aura des conséquences et que l'on s'attendra à ce que je répare le tort que j'ai causé.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

____

____

____

____

____

F : Ressources

À quelle fréquence vivez-vous les situations suivantes?	Souvent	Assez souvent	Parfois	Rare-ment	Jamais	Ne sais pas
61. Il y a des manuels et d'autres ressources requises pour chaque élève dans ma classe.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
62. Les textes, les lectures, les vidéos, les exposés et les programmes dans ma classe sont intéressants.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
63. Les textes, les lectures, les vidéos, les exposés et les programmes dans ma classe m'aident à comprendre le contenu de mes cours.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Veuillez indiquer toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon vous.

Merci beaucoup de votre temps!!



Annexe B-4 : Évaluation de la culture scolaire

Énoncé de mission de l'école	Philosophie ou but pédagogique de l'école

Énoncé de vision de l'école en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs

Croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement	Pratiques appuyant les croyances
A. Croyances sur les buts de l'éducation	Pratiques relatives au but
B. Croyances sur l'organisation en vue de l'apprentissage	Pratiques relatives à l'organisation
C. Croyances sur l'apprentissage et le rôle de l'apprenant	Pratiques sur l'apprentissage et l'apprenant
D. Croyances sur l'enseignement et le rôle des enseignants	Pratiques d'enseignement
E. Croyances sur l'évaluation	Pratiques d'évaluation
F. Croyances sur le rôle des parents	Pratiques relatives au rôle des parents

Croyances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement	Pratiques appuyant les croyances
G. Croyances sur le rôle de la collectivité	Pratiques relatives au rôle de la collectivité
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________

1. De quelle manière les perspectives philosophiques et les pratiques connexes sur l'apprentissage et l'enseignement sont-elles éclairées par la recherche?

____

____

____

____

2. De quelle manière (p. ex., recherche, partage des meilleures pratiques) l'information est-elle recueillie? Qui sélectionne et gère le flot de renseignements, en particulier l'information relative à l'éducation civique et à la formation aux valeurs?

____

____

____

____

Définition d'une initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs

1. Quelles hypothèses sont à la base du besoin ressenti pour cette initiative d'éducation civique et de formation aux valeurs?

____

____

____

2. Quels sont les objectifs de l'initiative?

____

____

____

3. Quelles valeurs fondamentales seront préconisées? Pourquoi?

____

____

____

4. Quelles techniques et stratégies d'enseignement seront utilisées? Sur quelle recherche s'appuie cette approche en matière d'enseignement et d'apprentissage?

____

____

____

5. Quels sont les obstacles qui doivent être surmontés?

____

____

____

6. Quel est le niveau d'engagement envers les objectifs de cette initiative?

____

____

____

7. Quelles sont les forces et les ressources qui peuvent être utilisées pour atteindre ces objectifs?

____

____

____



Évaluation des interactions à l'intérieur du milieu

Quels sont les **cérémonies**, **traditions** ou **rituels** de l'école qui appuient l'énoncé de vision de l'école en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs. Qui est responsable de ces évènements? Comment communique-t-on la signification de ces évènements et dans quelle mesure leur importance est-elle comprise par les administrateurs, les enseignants, les élèves, les parents et la collectivité?

De quelle manière le **langage** est-il utilisé pour communiquer et appuyer l'énoncé de vision de l'école en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs?

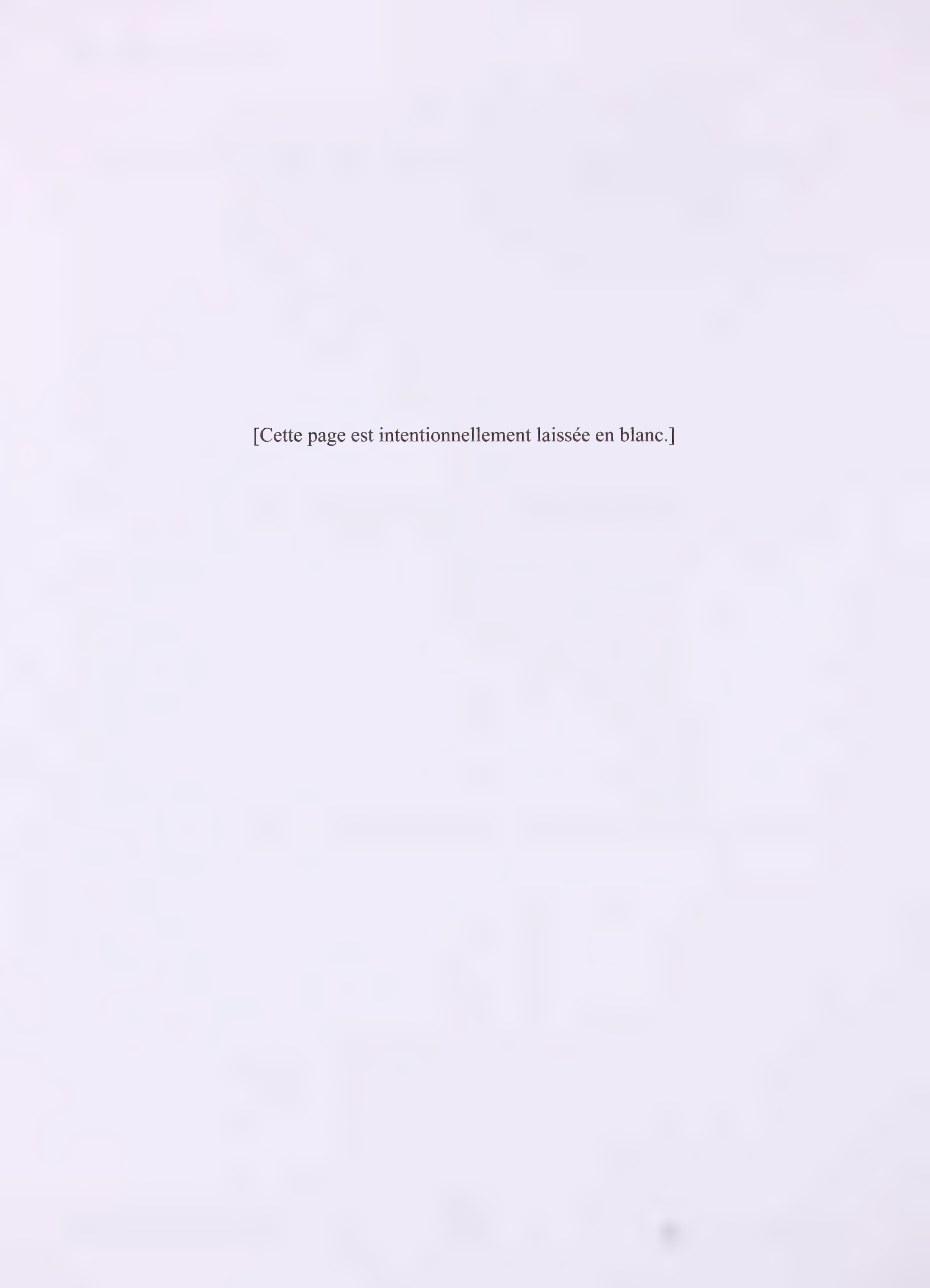
Donnez des exemples d'**histoires** qui illustrent et confirment l'énoncé de vision de l'école en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs.



Évaluation du milieu

Quels sont les **artefacts** qui permettent de promouvoir la moralité et le civisme à l'école (p. ex., prix, photos, travaux d'élèves, exemples visibles de la vision et de la philosophie de l'école)?

Quels sont les **symboles** présents dans le milieu scolaire qui font la promotion de la moralité et du civisme (p. ex., logos et slogans)?



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]





À quoi ressemble l'éducation civique et la formation aux valeurs?

Respect

Je suis poli, courtois et bienveillant. Je m'estime et j'estime les autres. Je traite tout le monde avec dignité et je respecte leurs droits. Je fais attention aux biens matériels et à l'environnement.

Responsabilité

Je suis responsable de mes pensées, de mes paroles et de mes actes. J'assume la responsabilité de mes choix. J'admets mes erreurs et je m'efforce de les corriger. Je respecte mes engagements. Je suis un citoyen actif.

Honnêteté

Je suis sincère et honnête, je dis la vérité et on peut me faire confiance.

Intégrité

J'ai un comportement éthique et respectable, même lorsque je suis seul. Je suis sincère et franc; mes actes sont le reflet de mes paroles.

Empathie

Je respecte les sentiments des autres. Je cherche à savoir ce que pensent les autres afin de comprendre leur point de vue. J'écoute les autres et je tiens compte de leurs opinions, même quand je ne suis pas d'accord. J'agis avec gentillesse et compassion.

Impartialité

Je suis sensible aux besoins d'autrui. J'accepte les autres et j'apprécie leur originalité. Je célèbre la diversité. Je traite les autres avec dignité et égards, comme j'aimerais être traité moi-même. Je recueille le plus de renseignements possible afin de prendre des décisions justes et équitables.

Initiative

Je fais ce qu'il y a à faire avec enthousiasme sans qu'on me le demande. Je sais profiter des occasions et je fais les démarches nécessaires pour atteindre un objectif.

Persévérance

Je termine ce que je commence, même lorsque c'est difficile. Je n'abandonne pas devant les défis et les obstacles. Je termine toujours mes tâches et mes devoirs du mieux que je peux.

Courage

Je m'attaque de front aux défis. Je défends mon point de vue et celui des autres, même si beaucoup de personnes ne sont pas d'accord. Je demande de l'aide lorsque c'est nécessaire. Je sais reconnaître les dangers et je ne prends pas de risques inutiles uniquement pour plaire aux autres.

Optimisme

J'ai une attitude positive. Je vois les défis comme des occasions dont il faut profiter. Je pense, je parle et j'agis dans l'espoir de créer un monde meilleur. J'ai confiance en l'avenir.

L'annexe C a été adaptée de la source : *Character Makes a Difference!* (Peterborough, ON : Kawartha Pine Ridge District School Board, juin 2003). Reproduit avec autorisation du Kawartha Pine Ridge District School Board. Ces traits de caractère ont été élaborés à l'aide d'un processus de consultation auprès de la communauté.





Annexe

D Amorce de changement à l'école grâce à la recherche-action

Les renseignements qui suivent sont adaptés de la monographie *Action Research Guide for Teachers* (2000) de l'Alberta Teachers' Association. Pour de plus amples renseignements, visitez le site Web de l'ATA à l'adresse <www.teachers.ab.ca/>.

La recherche-action est une forme de recherche appliquée qui fait appel à une variété de concepts et de méthodologies pouvant être utilisés pour étudier un problème ou une question pratique, trouver des solutions ou introduire un changement. Par exemple, les districts scolaires de l'Alberta ont organisé des projets d'amélioration des écoles dans divers domaines. La recherche-action peut s'appliquer à plusieurs de ces projets.

La recherche-action peut améliorer de façon notable les initiatives de développement professionnel des enseignants et d'amélioration des écoles. Elle met à la disposition des éducateurs un processus systématique pour examiner les problèmes, évaluer les options offertes, appliquer les solutions et évaluer les résultats. Dans une perspective de recherche-action, on cherche principalement à bien comprendre l'objectif visé, les résultats obtenus et le pourquoi de ces résultats. Le rôle et les responsabilités des chercheurs ne se limitent pas à juger de l'efficacité du programme. Ils travaillent « sur le terrain » et participent activement à l'initiative pour :

- observer et analyser le résultat de la formation aux valeurs;
- revoir continuellement leurs idées sur les façons d'atteindre les objectifs du programme;
- inciter activement les différents intervenants à vérifier la justesse de l'initiative.

La recherche-action constitue une forme d'enquête précieuse pour les éducateurs parce qu'elle est :

- **pratique :** l'accent est mis sur des améliorations réalistes et concrètes;
- **active :** les enseignants, les administrateurs, les aides-éducateurs, les élèves et les parents peuvent tous participer de manière importante;
- **stimulante :** tous les participants peuvent contribuer au processus ou en bénéficier;
- **interprétative :** le but recherché est établi en tenant compte des multiples réalités des participants dans cette situation;
- **expérimentale :** les réponses ne sont pas toujours bonnes ou mauvaises, elles constituent plutôt diverses solutions fondées sur plusieurs opinions ou sentiments;

- **critique :** les participants portent un regard critique sur des problèmes particuliers et agissent à titre d'agents de changement capables d'autocritique.[1]

Processus de recherche-action

La recherche-action comprend habituellement un processus de planification, d'action, d'observation et de réflexion. Selon la question de recherche, le but de l'étude et le nombre de chercheurs qui y participent, chacune de ces phases peut être prolongée. Un enseignant chercheur travaillant seul et sur un problème précis en classe peut compléter le processus en relativement peu de temps. Par contre, un groupe de chercheurs collaborant à l'étude d'un projet d'envergure d'amélioration d'une école peut s'engager dans une recherche approfondie se déroulant sur toute une année scolaire ou même plus.

Bien que certains projets de recherche-action comportent un but final clair, le processus de recherche-action passe par une série de cycles pendant lesquels les chercheurs se penchent sur les résultats des actions courantes de façon à planifier la prochaine série d'actions. Chaque phase de réflexion produit d'autres renseignements sur la question et en améliore la compréhension. Parfois, les renseignements obtenus amènent les chercheurs à préciser la question et à prendre une orientation différente.

Une des premières tâches d'un projet devrait être d'élaborer un plan d'ensemble pour guider les activités et décrire les différentes étapes du processus de recherche-action. Le processus mis en place variera en fonction de la nature du sujet de recherche et du contexte de l'étude.

Une évaluation complète de la documentation et les conseils d'experts contribueront à s'assurer que les interventions choisies pour la mise en œuvre du projet auront un effet positif.

Facilitation et soutien de la recherche-action

Le succès des projets de recherche-action peut être augmenté de manière notable grâce au soutien et à la facilitation de personnes qui ne font pas directement partie du projet, par exemple, un administrateur scolaire, un consultant de district, un professeur d'université ou un enseignant qui a de l'expérience dans ce processus. Ces personnes peuvent aider à faire avancer le projet, encourager la réflexion et la résolution de problèmes, offrir une rétroaction et accorder un soutien général.

Les stratégies suivantes peuvent être utilisées par les personnes qui tiennent des rôles de leadership et de facilitation pour aider la réalisation de projets de recherche-action :

- encourager la prise de risques;
- accorder suffisamment de temps pour préparer un plan d'action, recueillir des données et analyser les résultats;
- faire preuve d'un intérêt professionnel réel pour le projet;
- soutenir le projet financièrement ou avec d'autres ressources;
- fournir une rétroaction sur la conception de la recherche;

- contribuer à la résolution de problèmes au cours de l'étude;
- s'intéresser au progrès de l'étude;
- partager la documentation ou d'autres ressources liées au projet;
- organiser des ateliers en cours d'emploi afin de soutenir le processus de recherche et de permettre aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences;
- informer les autres du travail effectué par le personnel de l'école;
- promouvoir la publication et la diffusion de l'étude.

Tout le personnel de l'école peut participer à des projets de recherche-action tels que des initiatives d'éducation civique et de formation aux valeurs qui visent principalement l'amélioration de l'école, l'amélioration du comportement des élèves et le perfectionnement du personnel. La recherche-action exigeant la participation de l'ensemble du personnel peut améliorer le travail d'équipe, le moral du personnel et augmenter le succès des élèves.

En plus de ces stratégies, les six conditions générales suivantes doivent être considérées comme des moyens de parvenir à une recherche-action efficace.[2]

Ouverture face aux faiblesses – Les administrateurs et les membres du personnel parlent honnêtement des aspects du programme qui auraient besoin d'être améliorés.

Incitation à la création – Les administrateurs donnent aux membres du personnel des occasions de participer à des séances de remue-méninges et d'analyser des idées inventives sur des pratiques alternatives futures.

Soutien du processus d'essai et d'erreur – Les administrateurs donnent aux membres du personnel du soutien et des ressources pour mettre en œuvre et faire l'essai de processus alternatifs.

Relations de coopération du personnel – Les administrateurs et les membres du personnel partagent les normes et les aptitudes qui contribuent à la résolution de problèmes par la coopération au sein de leur groupe.

Importance de la collecte de données – Les administrateurs et les membres du personnel croient qu'il faut aller au-delà de la simple enquête pour recueillir des données systématiques sur les résultats des processus et de l'école.

Temps pour l'amélioration – Les administrateurs fournissent aux membres du personnel des occasions, en plus des tâches habituelles, où ils peuvent entreprendre une réflexion professionnelle et participer à la recherche-action et à la résolution de problèmes.

Pour de plus amples renseignements

Recherche-action en Alberta
<www.uleth.ca/edu/research/arnia/>

Ce site Web, créé par David Townsend de la University of Lethbridge, présente un aperçu de la recherche-action en Alberta. On y trouve des références à des projets entrepris par des enseignants chercheurs au cours des dernières années.

Alberta Initiative for School Improvement (AISI)
<www.education.gov.ab.ca/k_12/special/aisi/>

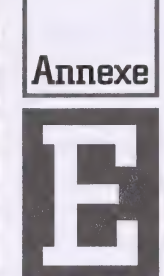
Ce site Web contient une bibliographie annotée du matériel imprimé relatif à la recherche-action visant l'amélioration de l'école.

Alberta Teachers' Association (ATA)
<www.teachers.ab.ca>

Notes en fin d'annexe

1. Schmuck, 1997.
2. Adapté avec permission de Richard A. Schmuck, *Practical Action Research for Change* (Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc., 1997), p. 142.





Caractéristiques d'une école bienveillante et sécuritaire

Une école bienveillante et sécuritaire est un endroit où le personnel, les élèves et les parents ont une vision de l'école qui est fondée sur des principes de bienveillance et de sécurité.

Les membres d'une école bienveillante et sécuritaire encouragent activement des pratiques qui inspirent et renforcent des comportements respectueux et socialement responsables afin que l'apprentissage et l'enseignement aient lieu dans un milieu bienveillant et sécuritaire.

Les caractéristiques suivantes, communes à toutes les écoles bienveillantes et sécuritaires, donnent des directives sur l'élaboration de principes, de politiques, de programmes et de pratiques scolaires ainsi que sur leur mise en œuvre et leur évaluation.

Les membres d'une école bienveillante et sécuritaire

- favorisent un climat d'intérêt, de bienveillance, de sécurité et d'attention pour tous;
- appuient, valorisent et célèbrent l'apprentissage, l'enseignement et les réussites des élèves;
- encouragent l'engagement communautaire et l'entraide collective.

Ils accomplissent ceci en

- faisant preuve de confiance, d'attention et d'intérêt pour le bien-être physique et émotionnel de tous;
- respectant l'espace personnel des autres et leurs biens;
- participant aux décisions qui les concernent;
- inspirant des attitudes et des comportements respectueux, responsables et bienveillants;
- développant l'estime de soi et en mettant l'accent sur la réussite, le potentiel et l'espoir;
- recherchant un appui concret de la collectivité en faveur des valeurs de l'école.

Ils travaillent ensemble pour développer*

- pleinement la personnalité des élèves, leurs talents et leurs aptitudes sociales, physiques et scolaires;
- le respect des libertés et des droits fondamentaux de l'homme;
- le respect de la culture et des lois du Canada;
- un comportement responsable et une amitié qui honorent l'origine ethnique, la religion, le sexe, l'âge et les compétences;
- le respect de l'environnement naturel et des responsabilités à cet égard;
- une citoyenneté responsable dans un esprit de compréhension, de paix, d'égalité, de compassion et de participation démocratique.

*Une adaptation de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies, 1989.

Ils offrent des activités et des programmes qui

- sont à la portée de tous les élèves et qui suscitent leur participation;
- satisfont les besoins définis d'une variété d'élèves;
- sont évalués régulièrement;
- ont des objectifs qui sont énoncés clairement;
- entretiennent un but bien précis et un sentiment d'appartenance et qui font la promotion de l'esprit de l'école;
- concernent un réseau de soutien agissant au nom des élèves qui sont à risque d'avoir des comportements violents ou qui démontrent déjà de tels comportements;
- favorisent la participation de la famille et de la collectivité, l'accueillent favorablement et l'encouragent.

Ils élaborent des lignes directrices en matière de comportement qui

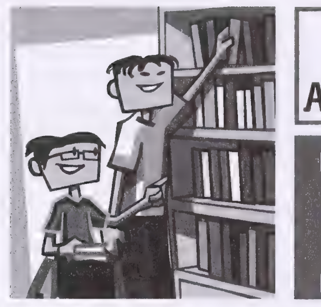
- favorisent le respect des personnes concernées et assurent leur dignité et l'estime d'elles-mêmes;
- tiennent compte des meilleurs intérêts de chaque élève;
- font participer les élèves à la résolution de difficultés;
- encouragent et aident les élèves à acquérir et à mettre en pratique des aptitudes sociales appropriées;
- tiennent compte de l'âge et des circonstances uniques de chaque élève;
- sont équitables, justes et sensées et qui supposent que tous les élèves ont un rôle positif et pertinent à jouer à l'école;
- sont mises en application de façon régulière et adéquate;
- sont adoptées quand toutes les personnes concernées ont été consultées et qui sont transmises par l'intermédiaire d'une politique axée sur les valeurs de l'école;
- sont évaluées et qui font l'objet d'un suivi régulier.

Ils choisissent et distribuent de façon équitable les ressources qui

- sont actuelles et suffisantes;
- visent des besoins précis et identifiables;
- satisfont des objectifs qui sont avantageux pour tous les élèves.

Cette annexe est tirée du dépliant de la Society for Safe and Caring Schools and Communities intitulée : *Supporting a Safe and Caring School: Common Attributes* (Edmonton, AB : The Society for Safe and Caring Schools and Communities, s.d.) et a été reproduite avec autorisation.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]





Exemples d'outils et de stratégies d'évaluation

Le tableau ci-dessous présente un résumé de quelques exemples de sources ayant trait à l'évaluation du processus d'éducation civique et de formation aux valeurs et de ses résultats.

« Program Evaluation Models and Practices: A Review of Research Literature », de David Townsend et Pamela Adams, Faculty of Education, University of Lethbridge, mars 2003, éditeurs AISI University Partners. Une version PDF est disponible à www.education.gov.ab.ca/k_12/special/aisi/pdfs/UofLEvalModels_2003.pdf.	Ce document traite de l'application générale de l'évaluation d'un programme et donne des exemples, des suggestions et des idées qui peuvent être adaptées, y compris un examen des modèles d'habilitation.
« Character Education Quality Standards » (2003), conçu par l'organisme Character Education Partnership, Washington, DC, téléphone : 1 800 988-8081 ou (202) 296-7743. Une version PDF du document est disponible à l'adresse <www.character.org/files/QualityStandards.pdf>.	Ces normes permettent d'évaluer dans quelle mesure une initiative en matière d'éducation civique et de formation aux valeurs tient compte des onze principes d'une formation aux valeurs efficace formulés par le Character Education Partnership. Les normes créent une structure permettant un examen approfondi de chaque élément d'une initiative en matière d'éducation civique et la formation aux valeurs (p. ex., l'engagement communautaire, les programmes d'études).
Le Character Education Partnership a conçu un index d'outils d'évaluation qui est présenté sur le site Web de l'organisme à l'adresse <www.character.org/resources/assessment/>.	Cet index comprend les résumés d'une douzaine d'études portant sur l'évaluation de la formation aux valeurs et d'instruments d'évaluation connexes. La base de données est classée par catégories en fonction des mesures d'évaluation (p. ex., attitudes scolaires, développement affectif et cognitif, climat en salle de classe et climat scolaire) et fournit les coordonnées des personnes-ressources pour chacune des études.

Questionnaire sur le projet de développement de l'enfant, conçu par le Developmental Studies Center, Oakland, CA, téléphone : 1 800 666-7270 ou (510) 533-0213, site Web <www.devstu.org>.	Ce questionnaire fournit des éléments de l'échelle de Likert pour les élèves de la 3e à la 6e année concernant l'autonomie de l'élève, l'appui de la salle de classe, la satisfaction à l'égard de la salle de classe et de l'école, la motivation intrinsèque et extrinsèque, les sentiments personnels, les compétences interpersonnelles, etc. Il comporte également un sondage destiné aux enseignants.
« School as a Caring Community Profile – II », élaboré par le Center for the 4th and 5th Rs, est offert gratuitement par le Center for the 4th and 5th Rs, Cortland, NY, téléphone : (607) 753-2455, site Web <www.cortland.edul/character/index.asp>. Vous trouverez une version PDF du document à l'adresse <www.cortland.edu/character/instruments/SCCPII_Jan2003_short2.pdf>.	Ce profil utilise des questions de l'échelle de Likert pour évaluer les perceptions du climat scolaire. Les questions s'adressent aux élèves de la 1re à la 12e année ainsi qu'aux adultes. Des services d'analyse des données et de présentation sont également offerts gratuitement.
Un sondage sur les caractéristiques comportementales des élèves, élaboré par la University of West Georgia. Peut être obtenu du Dr Clete Bulach, directeur, Professional Development Assessment Center, Villa Rica, GA, téléphone (770) 214-8318.	Ce sondage est conçu pour évaluer les attitudes et les comportements des élèves relativement à l'honnêteté, au contrôle de soi, à l'autodiscipline, au respect de soi, des autres et des biens, à la fiabilité et à la responsabilité, à l'intégrité et à l'impartialité, et à onze autres traits de caractère. Le sondage s'adresse aux élèves de la 4e à la 12e année. Des coûts pour le service de notation sont associés à chaque profil d'école. Il est possible de générer des profils propres à chaque école ou conseil scolaire.
« Supporting a Safe and Caring School: What Students Say », pour les élèves de la maternelle à la 3e année, de la 4e à la 6e année et de la 7e à la 12e année. Le document peut être consulté sur le site Web de la Society for Safe and Caring Schools and Communities à l'adresse <www.sacsc.ca>.	Ces sondages sont conçus pour évaluer les perceptions des élèves relativement au climat scolaire. Il existe trois versions du sondage. Les consignes détaillées pour faire le sondage et le noter sont, elles aussi, affichées sur le site Web de la Society for Safe and Caring Schools and Communities.



Annexe

G

Ressources pour la prévention de l'intimidation

Annexe G-1 : Conseils aux parents pour la prévention contre l'intimidation

Parce que les enfants apprennent à s'entendre en observant les adultes...

- Montrez par l'exemple des façons adéquates de s'entendre avec les autres : faire preuve d'empathie envers les autres, gérer ses sentiments, accepter les différences et composer avec la pression des pairs.
- Contrôlez ce que votre enfant regarde à la télévision. Dissuadez votre enfant de regarder des émissions de télévision qui montrent des modèles de comportements agressifs et antisociaux.
- Si votre enfant voit de la violence à la télévision, discutez-en avec lui et aidez-le à faire la distinction entre les situations imaginaires et la vraie vie.
- Lorsque vous vous fâchez, profitez de l'occasion pour montrer et discuter des façons adéquates d'exprimer votre colère, sans pour autant blesser les autres verbalement ou physiquement.

Parce que les enfants apprennent par le geste...

- Aidez votre enfant à penser à des répliques verbales faciles qu'il peut utiliser lorsque des pairs le taquinent ou qu'ils sont violents verbalement à son égard. Aidez-le également à s'exercer à asséner ces répliques.
- Montrez à votre enfant comment s'affirmer au moyen de comportements assertifs, mais non agressifs.
- Encouragez et élargissez les intérêts et les habiletés de votre enfant afin qu'il ait confiance en lui.
- Faites participer votre enfant à des activités de groupe qui amélioreront ses compétences interpersonnelles. Invitez les amis de votre enfant dans votre demeure et aidez-les à trouver des choses intéressantes à faire. Les enfants qui ne participent pas activement à des activités positives sont plus susceptibles d'adopter des comportements négatifs, y compris l'intimidation. Discutez avec votre enfant des exemples d'intimidation qu'il remarque à la télévision, dans les jeux vidéo ou dans le voisinage. Parlez des conséquences de cette intimidation.
- Enseignez à votre enfant des habiletés de résolution de problèmes et valorisez-le lorsqu'il s'en sert.
- Aidez votre enfant à accepter les différences individuelles et à s'en réjouir.

Parce que les enfants ont besoin des adultes...

- Questionnez votre enfant sur les relations qu'il entretient avec des amis et des pairs.
- Incitez votre enfant à se confier à vous ou à un autre adulte de confiance s'il subit de l'intimidation ou s'il est témoin qu'un autre enfant subit de l'intimidation.
- Maintenez le dialogue avec votre enfant. Encouragez votre enfant à toujours vous dire où il sera et avec qui. Apprenez à connaître les amis de votre enfant.
- Intervenez lors d'incidents d'intimidation. Faites clairement comprendre à tous les enfants concernés que l'intimidation est inacceptable. Assurez-vous que les enfants qui subissent de l'intimidation sont en sécurité.
- Informez le personnel de l'école si votre enfant vous dit que des incidents d'intimidation se produisent à l'école.
- Renseignez-vous sur le sujet de l'intimidation et transmettez vos connaissances à votre enfant. Consultez votre bibliothèque de quartier et Internet. Il y a là une mine de renseignements pour les parents et les enfants.
- Parlez avec d'autres parents.
- Participez aux efforts de prévention contre l'intimidation à l'école de votre enfant.
- Encouragez la confiance en soi de votre enfant. Un profond sentiment d'estime de soi peut s'avérer un bon moyen de défense contre la pression des pairs ou l'intimidation.
- Soyez vigilants aux indices qui vous font croire que votre enfant subit de l'intimidation ou qu'il use lui-même d'intimidation envers d'autres tels que des vêtements déchirés, des contusions mystérieuses, il prend du retard dans ses travaux scolaires, il retourne à la maison pour aller aux toilettes, des changements dans son comportement (p. ex., des problèmes de comportement, pas beaucoup d'amis, pas envie d'aller à l'école). Parlez de vos inquiétudes à un conseiller ou à un enseignant de l'école.
- Parlez à votre enfant de ce qu'il apprend à l'école en matière d'intimidation.

Annexe G-2 : Autoréflexion de l'élève sur les comportements d'intimidation

Je dois réfléchir sur la façon dont j'ai traité ________________________________.

Voici ce que j'ai dit et ce que j'ai fait :

Ce genre de comportement constitue de l'intimidation parce que...

____

____

____

____

______________ s'est probablement senti comme suit :

Lorsque d'autres personnes m'intimident, je...

____

____

____

____

J'ai usé d'intimidation avec lui parce que... ________________________________

____

Voici ce que je dois faire maintenant : ________________________________

____

Signature de l'élève : ____________________________ Date : ______________

Signature du parent : ____________________________

Annexe G-3 : Ressources de prévention contre l'intimidation (Society for Safe and Caring Schools and Communities)

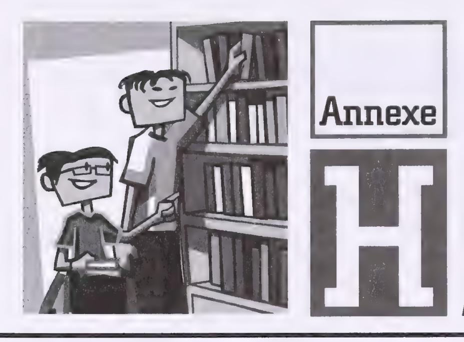
Ces ressources sont publiées par la Society for Safe and Caring Schools and Communities (anciennement l'Alberta Teachers' Association's Safe and Caring Schools Project). Il est également possible de se procurer ces ressources auprès du Learning Resources Centre (LRC), 12360, 142e Rue, Edmonton (Alberta), T5L 4X9; téléphone (780) 427-5775; télécopieur (780) 422-9750; site Web <http://www.lrc.education.gov.ab.ca/>.

- **Preschool Bullying: What You Can Do About It – A Guide for Parents and Caregivers (2000)**
  Nº de produit du LRC 445347, 24 pages
  Cette brochure offre des conseils aux parents sur ce qu'ils doivent faire si leur enfant subit de l'intimidation ou s'il use d'intimidation envers d'autres.
- **Bullying: What You Can Do About It – A Guide for Primary Level Students (K–3) (1998)**
  Nº de produit du LRC 445397, 28 pages
  Cette brochure contient des histoires et des exercices pour aider les enfants à faire face aux élèves qui usent d'intimidation et pour les aider à cesser de recourir à l'intimidation.
- **Bullying: What You Can Do About It – A Guide for Parents and Teachers of Primary Level Students** (1998)
  Nº de produit du LRC 445454, 12 pages
  Cette brochure contient des conseils pour aider les enseignants et les parents à identifier les enfants qui sont impliqués dans des actes d'intimidation et à y réagir.
- **Bullying: What You Can Do About It – A Guide for Upper-Elementary Students and Their Parents (Grades 4–6) (1999)**
  Nº de produit du LRC 445321, 16 pages
  Cette brochure est destinée aux élèves victimes d'intimidation, à ceux qui en sont témoins ou à ceux qui usent d'intimidation, ainsi qu'à leurs parents.
- **Bullying in Schools: What You Can Do About It – A Teacher's Guide (Grades 1–6) (1999)**
  Nº de produit du LRC 445339, 10 pages
  Cette brochure décrit les stratégies que les enseignants peuvent adopter pour cesser les comportements d'intimidation dans les écoles.
- **Beyond Bullying: A Booklet for Junior High School Students (Grades 7-9) (1999)**
  Nº de produit du LRC 445470, 13 pages
  Cette brochure explique ce que les élèves devraient faire s'ils subissent de l'intimidation ou s'ils voient quelqu'un d'autre subir de l'intimidation.

- **Beyond Bullying: What You Can Do To Help – A Handbook for Parents and Teachers of Junior High Students (1999)**
  N° de produit du LRC 445488, 18 pages
  Cette brochure définit les comportements d'intimidation et propose des stratégies que les parents et les enseignants peuvent adopter pour composer avec ces comportements.
- **Bullying is Everybody's Problem: Do You Have the Courage to Stop It? – A Resource for Senior High Students (Grades 10–12) (1999)**
  N° de produit du LRC 445305, brochure
  Ce guide, destiné aux élèves du deuxième cycle du secondaire, définit l'intimidation et offre des conseils sur la façon d'y réagir. Il est vendu en paquets de 30.
- **Bullying and Harassment: Everybody's Problem – A Senior High Staff and Parent Resource (2000)**
  N° de produit du LRC 445496, 12 pages
  Cette brochure donne des conseils aux parents et aux enseignants du niveau secondaire sur la façon de faire face à l'intimidation.
- **Class Meetings for Safe and Caring Schools (K – Grade 12) (1999)**
  N° de produit du LRC 445587, 20 pages
  Cette brochure explique comment des réunions régulières avec la classe peuvent aider les enseignants et les élèves à résoudre des conflits avant qu'ils ne deviennent d'importants problèmes.
- **Anti-Bullying Curriculum Materials: Social Studies Grades 10, 11, 12 (1999)**
  N° de produit du LRC 445553, 81 pages
  Cette brochure, conçue par Project Ploughshares Calgary, contient une série d'exercices auxquels les enseignants peuvent avoir recours pour incorporer le sujet de l'intimidation dans le programme d'études sociales du niveau secondaire.
- ***Toward a Safe and Caring Curriculum* – Elementary Curriculum Resource Binders** (1999, 2001)
  Maternelle, n° de produit du LRC 445446, 370 pages
  1re année, n° de produit du LRC 445371, 473 pages
  2e année, n° de produit du LRC 445389, 446 pages
  3e année, n° de produit du LRC 445404, 436 pages
  4e année, n° de produit du LRC 445412, 463 pages
  5e année, n° de produit du LRC 445420, 419 pages
  6e année, n° de produit du LRC 445438, 481 pages

  Cet ensemble de ressources aide les enseignants à intégrer des concepts de prévention de la violence dans toutes les matières du programme d'études de la maternelle à la 6e année. Chaque ressource est divisée en cinq sujets :
  1. Bâtir une salle de classe bienveillante et sécuritaire
  2. Développer l'estime de soi
  3. Respecter la diversité et éviter les préjugés
  4. Gérer la colère et faire face à l'intimidation
  5. Résoudre les problèmes ensemble

- ***Toward a Safe and Caring Secondary Curriculum***
  L'objectif général de *Toward a Safe and Caring Secondary Curriculum* est de fournir des unités d'apprentissage, des plans de leçons et d'autres ressources qui intègrent des connaissances, des compétences et des attitudes axées sur la bienveillance et la sécurité dans toutes les matières du programme d'études secondaires de l'Alberta. Cette ressource a été conçue par les enseignants de l'Alberta et a fait l'objet d'essais pratiques dans les salles de classe de toute la province.



Annexe H

Représentations graphiques

Annexe H-1 : Remue-méninges

1. Idée-clé

2. Dessin

3. Faits

4. Exemples de phrase

5. Exemples

6. Contre-exemples

4. Définition

Adapté de la source : *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers* (Edmonton, AB : Edmonton Public Schools, 1999), p. 178. Reproduit avec autorisation de Edmonton Public Schools.

Annexe H-2 : Diagramme de Venn

Différences

Ressemblances

Différences

Annexe H-3 : Tableau PMI sur la prise de décision

Nom : ______________________ Date : ______________

Question : ____________________________________

1er choix **2e choix**

_______________ _______________

_______________ _______________

Plus	Moins	Plus	Moins
Intéressant (Expliquer pourquoi)		**Intéressant** (Expliquer pourquoi)	

Ma décision

____

____

____

Adapté de la source : *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers* (Edmonton, AB : Edmonton Public Schools, 1999), p. 199. Reproduit avec autorisation de Edmonton Public Schools.

Annexe H-4 : Ce que j'ai, ce dont j'ai besoin

Quel est mon problème?

↓

Quelles sont mes options?
A. B. C.

↓

Selon mes besoins, quel sera le meilleur choix?

↙ ↘

Quelles sont les ressources dont je dispose?
1.
2.
3.

Quelles sont les ressources dont j'ai besoin?
-
-
-

↘ ↙

Plan étape par étape
1.

2.

3.

↓

Comment puis-je évaluer ma décision?

Adapté de la source : *Thinking Tools for Kids: Practical Organizers* (Edmonton, AB: Edmonton Public Schools, 1999), p. 199. Reproduit avec autorisation de Edmonton Public Schools.

Annexe H-5 : Tableau S-T-A +

Sujet : ______________________________

S	T	A
Ce que je **sais**	Ce que je veux **trouver**	Ce que j'ai **appris**

+ Pourquoi cette information est-elle importante et comment vais-je utiliser la nouvelle information apprise?



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]





Apprentissage de l'engagement communautaire

Annexe I-1 : Choix d'un projet d'entraide collective

Nom : ______________________________ Date : ____________________

Besoin : ____

1. Énumérer les raisons pour lesquelles ce besoin est important pour la classe.

   ____
   ____
   ____
   ____

2. Nommer un projet à court terme que la classe peut entreprendre pour répondre à ce besoin.

   ____
   ____
   ____
   ____

3. De quoi a-t-on besoin pour exécuter ce projet? (Penser aux dépenses, au matériel, à l'aide des adultes et au transport.)

   ____
   ____
   ____
   ____

4. Quels sont les défis et les obstacles qui pourraient nuire au succès du projet?

____

____

____

____

5. Nommer deux projets à long terme que la classe peut entreprendre pour répondre à ce besoin.

____

____

____

____

Adapté de la source : *Skills for Adolescence: Source Learning*, 4e édition (Oak Brook, IL: Lions Clubs International Foundation, 2003), p. 48-49. Reproduit avec autorisation des Lions Clubs International.

Annexe I-2 : Mise en œuvre du projet

Nom : ______________________________ Date : ______________

Plan du projet d'entraide collective

1. Le besoin sur lequel nous allons travailler : ______________________
____

2. Une brève description de notre projet : ______________________
____
____
____

3. Les objectifs du projet : ______________________
____
____
____
____

4. Notre comité : ______________________
____
____
____

Tâches à exécuter	Qui sera responsable des tâches?	Échéancier

Adapté de la source : *Skills for Adolescence: Source Learning*, 4e édition (Oak Brook, IL: Lions Clubs International Foundation, 2003), p. 51. Reproduit avec autorisation des Lions Clubs International.

Annexe I-3 : Réflexion sur le projet d'entraide collective

Nom : _______________________________ Date : ______________________

Répondre aux questions suivantes.

1. Quelles sont les aptitudes qui ont aidé la classe à réaliser ce projet?

____

____

____

____

____

____

____

2. Qu'a-t-on réussi à accomplir grâce à ce projet?

____

____

____

____

____

____

3. Quelles sont les choses que nous pourrions améliorer dans notre prochain projet?

____

____

____

____

____

____

____

Adapté de la source : *Skills for Adolescence: Source Learning*, 4e édition (Oak Brook, IL: Lions Clubs International Foundation, 2003), p. 52. Reproduit avec autorisation des Lions Clubs International.





Sondage axé sur les problèmes

Annexe J-1 : Que signifie « controverse »?

Nom : ______________________________ Date : ______________________

Définir le mot **controverse**.

____

____

____

____

Décrire trois **causes** de controverse.

1. ____
2. ____
3. ____

Décrire trois **avantages** qui peuvent résulter d'une controverse.

1. ____
2. ____
3. ____

Décrire trois **dangers** qui peuvent résulter d'une controverse.

1. ____
2. ____
3. ____

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 15. Reproduit avec autorisation.

Annexe J-2 : Des préjugés... moi?

Nom : ______________________ Date : ______________________

1. Qu'est-ce qu'un préjugé?______________________________________
____

2. Pourquoi certaines personnes ont-elles des préjugés?__________________
____

3. Réfléchissez à l'énoncé suivant, puis répondez aux questions. La collectivité où vous habitez a pris la décision d'interdire les planches à roulettes et les patins à roues alignées sur les trottoirs.

   a) Comment vous sentez-vous relativement à cette décision?______________
   ____

   b) Pratiquez-vous la planche à roulettes ou le patin à roues alignées?________

   c) Selon vous, qui sera **d'accord** avec la décision de la collectivité et pourquoi?____
   ____
   ____

   d) De quelles façons ces personnes pourraient-elles avoir des préjugés? ______
   ____
   ____

   e) Selon vous, qui sera **en désaccord** avec la décision et pourquoi? _________
   ____
   ____

   f) De quelles façons ces personnes pourraient-elles avoir des préjugés? ______
   ____
   ____

   g) Pouvez-vous déterminer vos propres préjugés à ce sujet?_______________
   ____
   ____

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 17. Reproduit avec autorisation.

Annexe J-3 : Dossier de recherche

Nom : ________________________________ Date : ______________________

Question/sujet : ____

____

Source : ____

____

Renseignements importants : ____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

Des préjugés? ❒ OUI ❒ NON

Si oui, lesquels? ____

____

____

____

____

Mon opinion (De quelle manière cette information est-elle liée à la question?) :
Utilisez le verso de la feuille au besoin.

____

____

____

____

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 51. Reproduit avec autorisation.

Annexe J-4 : Rapport sur le conférencier

Nom : ______________________________ Date : ____________________

Question/sujet : ____

Nom du conférencier : ____

Métier/poste : ____

Source de renseignements (cochez une case ou les deux cases) :

❒ Élémentaire ❒ Secondaire

Remarques : ____

____

____

____

____

____

____

____

____

Espace pour dessin/illustration :

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 53-54. Reproduit avec autorisation.



PRÉJUGÉS :

1. Selon vous, ce conférencier est-il influencé par des préjugés personnels?

____

____

____

____

2. Les renseignements sont-ils fondés sur l'opinion du conférencier sur cette question ou sur les faits?

____

____

____

____

3. Sur quoi me suis-je basé pour le savoir?

____

____

____

____

4. De quelle manière ces renseignements ont-ils influencé mon opinion?

____

____

____

____

5. Quel est mon point de vue actuel sur cette question et pourquoi?

____

____

____

____

____

____

____

Annexe J-5 : Prise de décisions

Nom : ______________________________ Date : ______________________

Question/sujet : ____

Option : ____

	POUR (+)	CONTRE (-)
Faits :		

Sentiments :		

Mes nouvelles idées :		

Ma décision sur cette option :	

Les raisons de ma décision :	

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 61. Reproduit avec autorisation.

Annexe J-6 : Exposé de position – Voici ce que je pense

Nom : ______________________________ Date : ____________________

Titre : ____

Après avoir évalué les différents aspects de cette question, j'ai décidé que la meilleure option à l'heure actuelle est :

____
____
____
____
____
____
____
____

Je crois que mon option est le meilleur choix parce que :

____
____
____
____
____
____
____
____
____
____
____
____
____
____
____
____

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 61. Reproduit avec autorisation.



Annexe J-7 : Plan d'action

Nom : ________________________________ Date : ______________________

Quel est mon objectif? ____

Quel est mon plan d'action? ____

____

____

Puis-je interrompre ou modifier l'action proposée une fois sa mise en œuvre amorcée?

____

____

____

Exemples d'actions :

- assister à des réunions;
- lancer (ou signer) une pétition;
- mener une campagne de sensibilisation du public;
- créer des présentations, des affiches et du matériel médiatique;
- tenir des discussions avec les parents, les autres élèves, les enseignants, etc.;
- boycotter des biens ou des services;
- se joindre à un groupe ou former un groupe;
- s'informer sur les problèmes, les personnes qui prennent les décisions et comment elles le font;
- faire une présentation;
- faire des appels téléphoniques;
- écrire un rapport;
- écrire des lettres aux éditeurs, politiciens, décideurs et autres personnes influentes.

Penser à d'autres exemples d'action :

____

____

____

____

____

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 70. Reproduit avec autorisation.

Annexe J-8 : À l'action – Définition de mes actions

Nom : ______________________________ Date : ____________________

Question/sujet : ____

Mon opinion : ____

Tableau de plan d'action

Action	Type d'action	Ressources à utiliser	De groupe ou individuelle	Dates de l'action	Résultats prévus de cette action

L'action que j'ai choisie : ____

____

____

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 71. Reproduit avec autorisation.



Annexe J-9 : Mes actions ont-elles porté des fruits? – Évaluation de mes actions

Nom : ______________________________ Date : ______________________

Question/sujet : ____

Quelle action ai-je (avons-nous) accomplie?	Quels sont les résultats?
Que pouvons-nous faire maintenant?	
Quelles sont les choses les plus importantes que j'ai apprises de cette expérience?	
Comment puis-je utiliser dans l'avenir les nouveaux renseignements et les nouvelles aptitudes tirés de cette expérience?	

Adapté de la source : Eric MacInnis, Ross MacDonald et Lyn Scott, *Controversy as a Teaching Tool*, Rocky Mountain House, AB: Parcs Canada, 1997, p. 74 et 75. Reproduit avec autorisation.

Bibliographie

Alberta's Commission On Learning. *Every Child Learns. Every Child Succeeds: Report and Recommendations*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2003.

Alberta School Boards Association. « A Vision for Public Education », *Alberta School Boards Association*, [En ligne], 2001, [http://www.asba.ab.ca/] (consulté le 15 mai 2004).

Alberta School Boards Association. *Initiatives Aimed at Promoting Responsible and Active Citizenship in Alberta Schools: A Summary of Submissions*, Edmonton (Alberta), Alberta School Boards Association, 2004.

Alberta Teachers' Association. *Action Research Guide for Alberta Teachers*, Edmonton (Alberta), The Alberta Teachers' Association, 2000.

Association for Supervision and Curriculum Development. « Creating Caring Schools », *Educational Leadership*, vol. 60, nº 6 (2003).

Berkowitz, Marvin W. *A Primer for Evaluating A Character Education Initiative* (livret), Washington (district de Columbia), The Character Education Partnership, s.d.

Borba, Michele. *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 2001.

Brooks, B. David et Mark E. Kann. « What Makes Character Education Programs Work? », *Educational Leadership*, vol. 51, nº 3 (1993), p. 19-21.

Carson, Terrance R. et coll., *Creating Possibilities: An Action Research Handbook,* Edmonton (Alberta), Faculty of Education, University of Alberta, 1989.

Center for Improving School Culture. « The School Culture Audit Process », *Center for Improving School Culture,* <http://www.schoolculture.net/>. (consulté le 22 juillet 2004).

Christesen, Mirka et Susan Wasilewski. *Character Kaleidoscope: A Practical, Standards-Based Resource Guide for Character Development*, Port Chester (New York), Dude Publishing, 2000.

Costa, Arthur L. et Bena Kallick, éd. *Assessment in the Learning Organization: Shifting the Paradigm*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

Cymbol, Steve. *Shaping Young People Into Good Citizens: 2001 Public Consultation*, Edmonton (Alberta), Alberta School Boards Association, 2001.

Davis, Michael. « What's Wrong with Character Education? », *American Journal of Education*, vol. 110 (novembre 2003), p. 32-57.

DeRoche, Edward F. « Leadership for Character Education Programs », *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, vol. 39, nº 1 (2000), p. 41-46.

Elias, Maurice J., et coll., *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Fink, Kristin, et Linda McKay. *Making Character Education a Standard Part of Education*, Washington (district de Columbia), Character Education Partnership, 2003.

Fullan, Michael. *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2004.

Fullan, Michael. *Leading in a Culture of Change*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 2001.

Gendler, J. Ruth. *The Book of Qualities*, New York, (New York), Harper & Row, Publishers, Inc., 1984, 1988.

Glanz, Jeffrey. « Action Research », *Journal of Staff Development*, vol. 20, nº 3 (1999), p. 22–23.

Glanz, Jeffrey. *Action Research: An Educational Leader's Guide to School Improvement*, Norwood (Massachussets), Christopher-Gordon Publishers, 1998.

Glaze, Avis E., Bill Hogarth et Brian McLean. « Can Schools Create Citizens? », *Orbit*, vol. 33, nº 2 (2003), p. 1–3.

Glaze, Avis E., Bill Hogarth et Brian McLean, éd. « Can Schools Create Citizens? An Exploration of Character and Citizenship Education in Canadian, U.S. and U.K. Schools. », *Orbit*, vol. 33, nº 2 (2003).

Glenn, H. Stephen et Michael L. Brock. *7 Strategies for Developing Capable* Students (* Responsible, Respectful, and Resourceful)*, Roseville (Californie), Prima Publishing, 1998.

Goleman, Daniel. *L'intelligence émotionnelle*, New York (New York), Bantam Books, 1995.

Grady, Michael P. *Qualitative and Action Research: A Practitioner Handbook*, Bloomington (Indiana), Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1998.

Hallowell, Edward M. et Michael G. Thompson. *Finding the Heart of the Child*, Washington (district de Columbia), National Association of Independent Schools, 1993.

Halsall, Nancy D. et Leslie A. Hossack, éd. *Act, Reflect, Revise, Revitalize: Action Research: Moving Beyond Problem-Solving to Renewal*, Mississauga (Ontario), Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1996.

Hamilton, Doug et Linda Zaretsky. « Building Professional Communities of Inquiry in Schools », *Orbit*, vol. 28, nº 3 (1997), p. 44-47.

Havercroft, John et Jan Kielven. « Character Matters! Implementation: Purposeful and Intentional », *Orbit*, vol. 33, nº 2 (2003), p. 7-9.

Hossack, Leslie A. « An Action Research Primer for Principals », *The Canadian School Executive*, vol. 16, nº 7 (1997), p. 9-13.

Howard, Robert W., Marvin W. Berkowitz et Esther F. Schaeffer. « Politics of Character Education », *Educational Policy*, vol. 18, nº 1 (2004), p. 188-215.

Kagan, Spencer. « Teaching for Character and Community », *Educational Leadership*, vol. 59, nº 2 (2001), p. 50-55.

Kawartha Pine Ridge District School Board. « Character Education in the Kawartha Pine Ridge District School Board » (document distribué), le 1er juin 2004.

Kemmis, Stephen et Robin McTaggart, éd. *The Action Research Planner*, Victoria (Australie), Deakin University, 1988.

Kessler, Rachael. *The Soul of Education: Helping Students Find Connection, Compassion, and Character at School*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

Leming, James S. « In Search of Effective Character Education », *Educational Leadership*, vol. 51, nº 3 (1993), p. 63-71.

Levin, Ben. « Democracy and Schools: Educating for Citizenship », *Education Canada*, vol. 40, nº 3 (2000), p. 4-7.

Lewis, Barbara A. *The Kid's Guide to Service Projects: Over 500 Service Ideas for Young People Who Want to Make a Difference*, Minneapolis (Minnesota), Free Spirit Publishing Inc., 1995.

Lickona, Thomas. *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, New York (New York), Touchstone, 2004.

Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York (New York), Bantam Books, 1991.

Littky, Dennis et Samantha Grabelle. *The Big Picture: Education is Everyone's Business*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

McKibben, Stephen. « The Power of Student Voice », *Educational Leadership*, vol. 61, nº 7 (2004), p. 79-81.

National Staff Development Council. *Tools for Schools*, (février/mars 2000).

Novick, Bernard, Jeffery S. Kress et Maurice J. Elias. *Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social, and Emotional Learning*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

Osborne, Kenneth. « Citizenship Education: An Introduction to Citizenship Education », The Center for Canadian Studies at Mount Allison University, [En ligne], 1999, <http://www.mta.ca/faculty/arts/ canadian_studies/english/about/ multimedia/citizenship/ page_01.html>, (consulté le 1er décembre).

O'Sullivan, Sheryl. « Books to Live By: Using Children's Literature for Character Education », *The Reading Teacher*, vol. 57, nº 7 (2004), p. 640-645.

Patterson, Leslie, et coll., éd. *Teachers Are Researchers: Reflection and Action*, Newark (Delaware), International Reading Association, 1993.

Popov, Linda Kavelin. *The Virtues Project: Simple Ways to Create a Culture of Character—Educator's Guide*, Torrance (Californie), Jalmar Press, 2000.

Ryan, Kevin, et Karen E. Bohlin. *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 1999.

Schmuck, Richard A. *Practical Action Research for Change*, Arlington Heights (Illinois), IRI/Skylight Training and Publishing, 1997.

Scott, Charles L. « Sharing Character: Traditional Values are at the Heart of the Character Education Program in this Ohio School », *The American School Board Journal*, vol. 179, nº 12 (1992), p. 28-30.

Sergiovanni, Thomas J. *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass, 1996.

Sheanh, Gerry. *Helping Kids Deal With Conflict: An Everyday Resource for all Teachers and Parents*, Winnipeg (Manitoba), Peguis Publishers, 1996.





Sherman, Gale et Bette Ammon. « Worth a Thousand Words: Picture Books for Older Readers ». Paru dans la chronique *YA Talk* de *Booklist,* les 1er et 15 juin 1997.

Shields, Carolyn M. « Creating a Community of Difference », *Educational Leadership*, vol. 61, nº 7 (2004), p. 38-41.

Solomon, Daniel et coll., « Creating Caring School and Classroom Communities for All Students ». Tiré de Richard A. Villa et al., éd. *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Baltimore (Maryland), Paul Brookes Publishing Co., 1992, p. 41-60.

Sparks, Dennis et Stephanie Hirsh. *A New Vision for Staff Development*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Stirling, Diane et coll., *Character Education Connections for School, Home and Community: A Guide for Integrating Character Education, Grades Pre-K through 12*, 3e éd., Port Chester (New York), National Professional Resources, Inc., 2002.

Williams, Mary M. « Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues », *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, vol. 39, nº 1 (2000), p 32-40.



[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Bibliographie d'ouvrages existants en français

http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/depliants/intimider/default.asp

http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp

« Colloque sur l'intimidation et le taxage à l'école », *Virage*, vol. 5, n° 4, avril 2003, suppl., p. 1-6.

« Des actions pour contrer le taxage », *Magazine jeunesse*, vol. 11, n° 3, été 2003, p. 16-17.

« La lutte contre le taxage se poursuit », *Magazine jeunesse*, vol. 11, n° 1, automne 2002, p. 36-37.

« Le taxage », *Magazine jeunesse*, vol. 10, n° 2, hiver 2001, p. 8-9.

« Le taxage : les détails de l'enquête », *Magazine jeunesse*, vol. 11, n° 2, printemps 2003, p. 16-19.

« Les fiers-à-bras : un problème sérieux pour les enfants », *Physical & Health Education Journal*. Gloucester : Vol. 66, n° 3, Fall 2000, p. 35.

« Plan d'action contre le taxage », *Magazine jeunesse*, vol. 10, n° 4, été 2002, p. 8-9.

« Violences scolaires : une affaire mondiale », *Courrier de l'Unesco*, 54e année, avril 2001, p. 10-13.

Barbeau, Éric. « Violence à l'école : un faux débat? » *Actualité*, vol. 26, n° 15, 1er oct. 2001, p. 50-58.

Blondin, Sophie-Andrée et Isabelle Roy. « La violence et l'école », *Enfants Québec*, vol. 16, n° 3, nov. 2003, p. 52-61.

Breton, Jean-Jacques. « Liaisons néfastes à l'école : victimes et intimidateurs », *Clinicien*, vol. 19, n° 3, mars 2004, p. 105-110.

Côté, Stéphanie. « Zéro rejet! », *Débrouillards*, n° 216, sept. 2002, p. 16-17.

Décarie, Suzanne. « Les jeunes souffre-douleur », *Capital santé*, vol. 5, n° 10, sept. 2003, p. 30-33.

Deslauriers, Jean-Martin et Jean-Marc Meunier. « Évaluation d'un programme de promotion des comportements pacifiques (chez les enfants) : point de vue des principaux acteurs », *Intervention*, n° 113, printemps-été 2001, p. 15-26.

Gravel, Lise-Marie. « L'école de la peur », *Sélection du Reader's digest*, n° 663, sept. 2002, p. 62-69.

Hamilton, Peter et Kathleen Mauro. « La prévention de l'intimidation en contexte », *Vie pédagogique*, nº 129, nov.-déc. 2003, p. 5-8.

Labrèche, Marie-Sissi. « Fini le silence face à l'intimidation! », *Filles d'aujourd'hui*, vol. 22, nº 11, sept. 2002, p. 68-70.

Lavallée, Diane. « Violence : attention aux dérapages », *Gazette des femmes*, vol. 25, nº 3, sept.-oct. 2003, p. 5.

Lecomte, Anne Marie. « Peur dans la cour d'école », Châtelaine, vol. 42, nº 10, oct. 2001, p. 74-80.

Malavoy, Sophie. « Un gars, une fille : des coups et des mots », *Gazette des femmes*, vol. 25, nº 3, sept.-oct. 2003, p. 6-8.

Marquis, Étienne. « Ce pourrait être le vôtre… », *Guide ressources*, vol. 19, nº 1, sept. 2003, p. 14-16.

Masseau, Sophie. « Médiation à l'école : ce n'est pas un jeu d'enfant! », *Enfants Québec*, vol. 17, nº 2, oct. 2004, p. 120.

Meunier, Jean-Marc. « Contrer l'intimidation à l'école primaire », *Intervention*, nº 116, juin 2002, p. 136-144.

Morissette, Wilhelmine, Jovette Pinet et Jacqueline Roy. « Prévenir la violence », *Infirmière canadienne*, vol. 4, nº 10, nov. 2003, p. 4-7.

Nadeau, Nicole. « Violence à l'école : pour une étude de la relation persécuteur-victime-témoin », *PRISME*, nº 38, 2002, p. 172-175.

Pfeiff, Margo. « Je rebâtirai cette école », *Sélection du Reader's digest*, nº 651, sept. 2001, p. 114-122.

Roy, Isabelle. « Violence à l'école », *Enfants Québec*, vol. 14, nº 3, nov. 2001, p. 20-24.

St. Germain, Claudine. « Violence à l'école… : 2 enfants sur 3 sont touchés », *Coup de pouce*, vol. 19, nº 9, nov. 2002, p. 43-50.

Tassé, Emmanuelle. « Quand les enfants attaquent », *Femme*, vol. 15, nº 8, sept. 2002, p. 24-28.

Turcotte, Daniel et Geneviève Lamonde. « La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes », *Éducation et francophonie*, vol. 32, nº 1, 2004, p. 15-37.

Waters, Rob. « Pas dans ma cour! » *Sélection du Reader's digest*, nº 681, mars 2004, p. 119-123.



Rétroaction

1. Le présent document contient des renseignements pratiques que le personnel des écoles et des conseils scolaires peuvent utiliser afin d'élaborer et d'appuyer les initiatives civiques et morales.

   ❒ tout à fait d'accord ❒ d'accord ❒ en désaccord ❒ tout à fait en désaccord

   Commentaires : ____________________

2. Ce document est bien organisé, facile à lire et à utiliser.

   ❒ tout à fait d'accord ❒ d'accord ❒ en désaccord ❒ tout à fait en désaccord

   Commentaires : ____________________

3. L'information contenue dans ce document améliore ma compréhension de ce que sont la moralité et le civisme et de la façon dont les écoles peuvent les soutenir.

   ❒ tout à fait d'accord ❒ d'accord ❒ en désaccord ❒ tout à fait en désaccord

   Commentaires : ____________________

4. Nous vous invitons à nous soumettre vos commentaires et suggestions, lesquels serviront à la préparation des prochaines ressources d'Alberta Education.

   Commentaires : ____________________

Nous espérons que le présent document servira au développement et au soutien de l'éducation civique et de la formation aux valeurs dans votre école ou conseil scolaire. Veuillez indiquer votre accord selon les énoncés suivants concernant le présent document.

Veuillez retourner la présente page à :

Alberta Education
Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue
Edmonton AB T5J 5E6
Télécopieur : (780) 422-1947



L'éducation civique et la formation aux valeurs fait partie de chaque matière. Ce n'est pas un programme distinct ou un cours donné. Son enseignement débute dès la première journée d'école d'un enfant avec son premier enseignant dans sa première salle de classe. Tout ce qui a lieu au niveau de la salle de classe, de l'école et de l'autorité scolaire contribue à cet enseignement.

Cette ressource didactique fournit de l'information que les écoles et les autorités scolaires peuvent utiliser dans le but d'appuyer et de rehausser les initiatives relatives à l'éducation civique et à la formation aux valeurs. On y retrouve des idées et des exemples de stratégies reliés aux domaines suivants :

- l'élaboration d'un cadre;
- le choix des démarches;
- l'évaluation des initiatives;
- la création d'une culture scolaire positive;
- le choix des ressources;
- le rehaussement des activités parascolaires;
- le renforcement des résultats d'apprentissage dans toutes les matières;
- la planification pour prévenir l'intimidation;
- la participation des parents;
- la formation de partenariats communautaires;
- le choix de stratégies pédagogiques;
- l'augmentation du potentiel de l'école à agir dans ce domaine.